الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 مقدمة الدراسة:

تعتبر الإدارة جزءاً من التراث الإنساني المتراكم عبر العصور المتعاقبة الذي من خلاله تتقدم المجتمعات، وتتطور في مختلف قطاعات الحياة المختلفة، حيث يتميز النظام التعليمي في أي مجتمع عن بقية النظم الأخرى في انه أكثر التصاقاً بالمتغيرات، والتطورات الحاصلة في المجتمع من حيث التأثير والتأثر، وذلك لأنه نظام مفتوح يتسم بالحيوية والتفاعل مع معطيات المجتمع الداخلية، ويمكن رؤية ذلك بوضوح من خلال نظرتنا إلى مدخلات نظام التعليم من معلمين، وإداريين ، وتلاميذ، ومناهج، ووسائل تعليمية وغيرها من المدخلات التي تتغير وتتطور سريعا كي تواكب متغيرات العصر، ويشهد المجتمع العماني المعاصر تطورات متسارعة ومستمرة في مختلف مناحي الحياة؛ لمواكبة التغيرات السريعة الأمر الذي يتطلب أعداد المواطن القادر على مسايرة تلك التغيرات؛ مما أقتضى تطوير النظام التعليمي وكافة عناصره؛ ليسهم في دفع عجلة التنمية للأمام واستجابة لاحتياجات المجتمع المستمرة ومتطلبات العصر المتجددة.

إن عملية تطوير الأداء المدرسي تتطلب مواصلة الأخذ بالتجديد المستمر من قبل المدرسة، والتي هي مسؤولية كل فرد مشترك في العمل المدرسي، بحيث يكون مستعدا للتعلم وتبنى التغيرات والتجديدات المستمرة، وهذا يعني أن كل فرد في المدرسة مسؤولا عن تطوير نفسه والسعي المستمر، لتبني ممارسات جديدة ترتقي بالعمل التربوي بالمدرسة إلى مستوى يمكن من خلاله التعامل الايجابي مع مستجدات المستقبل (عبدالسميع والحوالة ، 2005).

فمدير المدرسة هو الركن الأساسي الذي يقوم عليه كيان المدرسة ، وهو المحرك لطاقاتها ويؤثر في كافة العاملين معه، ويغرس فيهم المشاركة وتحمل المسؤولية في

تحقيـق الأهـداف المدرسـية المنشـودة ، ويجنــي معهـم النجاحـات المأمولـة القابلـة للتحقيق(الخواجة،2004).

ولقد شهدت السنوات القليلة الماضية اتجاها جديداً متناميا في مفهوم الإدارة المدرسية وتطبيقاته. فلم يعد مفهوم الإدارة المدرسية مقتصراً على تسيير شؤون المدرسة المختلفة، بقدر ما تهدف إلى توفير الظروف والإمكانات المساعدة على تحقيق الأهداف المحددة لها، فهي لا تعد إدارة تسيير بقدر ماهي إدارة تطوير وإنماء. ونتيجة لهذا التطور اتسعت المجالات التي تشملها الإدارة المدرسية، فأصبحت تضم مختلف العناصر المؤثرة في العملية الإدارية والمتأثرة بها داخل المدرسة، ونظرا لهذا الدور الكبير الملقى على عاتق إدارات المدارس، فإن الأنظمة التربوية تحرص دوما على اختيار العناصر الكفؤة لإدارة المدارس، كما تمدها بالخبرات المتخصصة، وتعينهم للوصول إلى أنجح السبل لإدارة مدارسهم(الجبر، 2006).

ذلك أن الإدارة المدرسية الناجحة هي الركيزة الأساسية, وحجر الزاوية في العملية التعليمية لأنها ترسم الطريق لكافة العاملين؛ من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة. وبدون شك فان ذلك لا يتحقق إلا إذا قامت تلك الإدارة على التعامل بمنظومة العلاقات الإنسانية، وبث روح التعاون، والمشاركة بين العاملين للوصول بهم إلى حالة من الرضا الوظيفي في مجال عملهم(السنيدية، 2009). فنجاح المدرسة مرتبط بالكيفية التي يدير بها المدير فعالياتها، وبالنمط الإداري الذي يمارسه، وبالصفات الإدارية الناجحة التي يتصف بها والتي تتمثل في شخصيته وقدرته على توظيف إمكانياته نحو العمل البناء من أجل بناء علاقات إنسانية إيجابية بين العاملين، وتحسين أداء العمل لديهم وحفزهم على العطاء المستمر، والوصول بجميع العاملين معه إلى درجة من الرضا، التي يمكن من خلالها تحقيق الأهداف التربوية التي يسعى إلى تحقيقها بمدرسته.

والرضا الوظيفي ليس مهما بالنسبة للفرد والمؤسسة فقط، بل يعتبر موضوعا هاما بالنسبة للمجتمع، فرضا الفرد يرتبط بنجاحه في عمله، والنجاح في العمل هو المعيار الموضوعي الذي يقوم على أساسه تقييم المجتمع لأفراده ، وإن عدم الالتزام بنمط إداري واحد في مدارسنا قد يؤثر سلبا على نجاح العملية التعليمية, حيث يرتبط أداء

العاملين في المدرسة بنوع النمط الإداري الذي يتبعه مدير المدرسة،وإن هذا النمط الإداري السائد هو الذي يحدد مدى رضا المعلمين، وعلى قدر رضا المعلم عن عمله يكون الانجاز، وبتحقيق الرضا للمعلمين يتم تحقيق الأهداف المرسومة من العملية التعليمية، ويكون عطاء المعلمين ذا فاعلية كبيرة. وتأسيساً على ما سبق تأتي الدراسة الحالية للبحث في علاقة النمط الإداري السائد لدى مدراء مدارس التعليم ما بعد الأساسي, بالرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات في سلطنة عمان، وذلك نظراً لأهمية الإدارة المدرسية في تهيئة المناخ المدرسي المناسب للوصول إلى رضا المعلمين، مما يساعد في رفع كفاءتهم, وزيادة إنتاجيتهم، وتزامنا مع الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم لتطوير التعليم، والاهتمام بنظام التعليم مابعد الأساسي، والاهتمام بتطوير الكوادر الإدارية القائمة عليه، وتحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين.

1.2 مشكلة الدراسة:

تختلف الأنماط والأساليب الإدارية التي يستخدمها مدراء المدارس في التعامل مع العاملين معهم في مدارسهم، باختلاف السلوكيات الإدارية التي يمتازون بها، وكذلك طبيعة العاملين معهم، وبيئة العمل التي يمارسون عملهم فيها، وهذا بدوره يؤثر على الأداء المؤسسي(عياصرة ،2006). ولكي يتم تطوير الأداء المدرسي لابد من التعرف على الواقع وما يتم فيه من ممارسات إدارية، ورغم الجهود التي تبذل في الحقل التربوي في سلطنة عمان لتطوير بيئة العمل. إلا أنه يوجد ضعف في رضا المعلمين نتيجة لبعض الممارسات الإدارية لمديري المدارس، ومن خلال الخبرة الطويلة للباحث في مجال عمله كمدير مدرسة، ومعايشته للمعلمين وتفاعله المستمر مع زملائه في مجال الإدارة المدرسية، لاحظ أثر ممارسة الأنماط الإدارية بأنواعها على الرضا الوظيفي للمعلمين، كذلك تشير الدراسات الميدانية المحلية والعالمية إلى إن قلة الرضا لدى المعلمين يترتب عليه خلل في العملية التعليمية، وهذا ما أكدته دراسة الشباسي (2000) حيث أكدت نتائج الدراسة بأن رضا المعلمين يتأثر بما يقوم به المدير من ممارسات، وبما يستخدمه من أنماط إدارية في بيئة العمل،كذلك جاءت نتائج دراسة محسوب(2000) حيث تبين بان الممارسات القيادية الناجحة، والإيجابية

تحقق مستوى عال من الرضا الوظيفي للمعلمين بالمدارس الثانوية، كذلك أكدت دراسة عبد الفتاح (2001) بوجود علاقة وثيقة، وإيجابية بين النمط الإداري السائد في المناخ المؤسسي، ودرجات الرضا المهني لدى المعلمين، كما أكدت دراسة اليافعية (2009) بأن الفاعلية المدرسية بأبعادها المختلفة تعزى لنمط السلوك القيادي المستخدم من قبل مدير المدرسة، وأن النمط الإداري المستخدم من قبل مدير المدرسة يؤثر على أبعاد الفاعلية المدرسية من حيث الرضا الوظيفي للمعلمين، وكذلك المستويات التحصيلية للطلاب، وقد كانت من ضمن توصيات هذه الدراسة قيام وزارة التربية والتعليم بالسلطنة بدراسة احتياجات مديري المدارس من البرامج التدريبية التي تساعدهم في تحسين طرق تحقيق دافعية، وولاء، ورضا المعلمين العاملين معهم بالمدارس، لما لذلك من أهمية كبيرة في تحسين الإدارة المدرسية بمختلف مراحلها. أما دراسة الشيزاوية (2008) فأكدت على وجود علاقة بين النمط القيادي لمديري المدارس،ومستويات الرضا الوظيفي السائدة بين المعلمين،وقد أوصت الدراسة بضرورة إقامة العديد من الدورات، وإجراء العديد من البحوث، والدراسات للكشف عن أهمية الأنماط الإدارية، وإيجابياتها، وسلبياتها، لما لذلك من أهمية كبيرة في تحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين، ورصد الواقع التعليمي بالسلطنة في كافة مراحله.

كذلك أكدت الندوة الوطنية حول تطوير التعليم الثانوي التي عقدت في مسقط في الفترة(1−3) أبريل 2002، من خلال أوراق العمل التي طرحت فيها على دور، وأهمية نمط الإدارة المدرسية في تحقيق مخرجات تعليم عالية المستوى ، ومن بين أهم توصياتها ضرورة وضع برامج تطويرية، وبرامج للإنماء المهني لكل من يعمل في الحقل التربوي، بما فيهم مدراء المدارس من خلال تطوير مهاراتهم ، وممارساتهم الإدارية في مدارسهم لتحقيق رضا وظيفي للعاملين معهم(وزارة التربية والتعليم،2002)، كذلك جاء ضمن التوصيات المقترحة للتقرير السنوي لأداء أقسام الإشراف الإداري، وتقييم الأداء المدرسي بالمناطق التعليمية بسلطنة عمان للعام الدراسي 2007 - 2006 الذي أفاد بوجود بعض جوانب القصور في الأداء المدرسي، والذي يحتاج إلى تطوير، وكان من بينها قلة امتلاك إدارات المدارس

للمهارات القيادية، والتي تساعد على تحقيق الرضا الوظيفي لدى العاملين(وزارة التربية والتعليم، 2007).

وتأكيدا لما سبق وللوقوف على حجم المشكلة وأبعادها، فلقد قامت الدراسة الحالية بإجراء دراسة استطلاعية تمثلت في إجراء مقابلة شخصية (الملحق رقم1) لعدد من المعلمين بلغ(25) معلماً ومعلمة من الذين يقومون بتدريس الصفيين الحادي عشر والثاني عشر، وقد أظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية أن هناك مشكلة في الميدان التربوي تتمثل في ضعف الرضا لدى المعلمين والمعلمات بسبب النمط الإداري المستخدم من قبل مدراء المدارس، حيث أظهرت الدراسة الإستطلاعية أن نسبة(92%) من أفراد العينة أكدوا على وجود علاقة بين النمط الإداري المستخدم من قبل مدير المدرسة والرضا الوظيفي للمعلمين، مما أكد الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية التي تبحث في علاقة النمط الإداري لمدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي بالرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات من وجهة نظرهم.

1.3 أسئلة الدراسة:

وتتمثل مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن التساؤلات التالية:

س1 : ما النمط الإداري السائد الذي يمارسه مديرو مدارس التعليم مابعد الأساسي بسلطنة عمان كما يراه المعلمون؟

س2: هل يختلف النمط الإداري الممارس لمديري مدارس التعليم مابعد الأساسي كما يراه المعلمون باختلاف متغيرات (النوع الاجتماعي ،الخبرة ، المؤهل العلمي) للمعلمين بسلطنة عمان؟

س3 : ما العلاقة بين الأنماط الإدارية لمديري مدارس التعليم مابعد الأساسي, والرضا الوظيفي للمعلمين بسلطنة عمان؟

1.4 أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1- الكشف عن النمط الإداري الممارس لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي كما يدركه المعلمون.

2- التعرف على أثر متغيرات(النوع الاجتماعي , وسنوات الخبرة ، والمؤهل العلمي) للمعلمين في مدارس التعليم ما بعد الأساسي والنمط الإداري لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي من وجهة نظر المعلمين بسلطنة عمان.

3- التعرف على النمط الإداري الذي يمارسه مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان كما يدركه المعلمون، وعلاقته برضاهم الوظيفي.

1.5 أهمية الدراسة:

تتضح أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول موضوعا مهماً من موضوعات الإدارة التربوية في سلطنة عمان، وهو النمط الإداري الممارس لمديري مدارس التعليم مابعد الأساسي بمدارس محافظة شمال الباطنة وعلاقته برضا المعلمين.

وتتمثل أهمية هذه الدراسة في الآتي:

1- تساهم هذه الدراسة في تطوير الإدارات التربوية المدرسية في السلطنة من خلال تركيزها على أنماط السلوك الإداري, لدى مديري مدارس التعليم مابعد الأساسي بالسلطنة وعلاقته برضا المعلمين، والعمل على تطوير مختلف جوانبها في مجال الإدارة المدرسية.

2- تساهم هذه الدراسة في تقديم مؤشرات تساعد على تقويم الإدارات التربوية المدرسية.

3- تفيد هذه الدراسة المسؤولين، والمخططين التربويين في وزارة التربية والتعليم في تطوير برامج إعداد الإدارات التربوية المدرسية.

4 - فتح المجال لمزيد من الدراسات والأبحاث في مجال الإدارة المدرسية بما تتوصل إليه هذه الدراسة من نتائج وتوصيات.

1.6 مصطلحات الدراسة:

تتحدد مصطلحات هذه الدراسة في:

1- **الإدارة المدرسية** : وقد عرفها (أحمد، حافظ، 2003 ، 45) بأنها"وسيلة لتسهيل وتنظيم جهود العاملين بالمدرسة لتحقيق أهدافها".

ويعرفها (موت) المشار إليه في (أحمد، حافظ، 45،2003) بأنها" التأثير في جماعة من البشر هم التلاميذ حتى يواصلوا نموهم نحو أهداف محددة بواسطة جماعة أخرى هي المعلمين وتعمل تلك الإدارة في مجال من جماعة ثالثة هي الجمهور وهي تهتم بكل من الأهداف ووسائل تحقيقها".

وقد ذكر (عطيوي،2001) بأن الإدارة المدرسية هي عملية تخطيط ، وتنسيق، وتوجيه لكل عمل تعليمي، أو تربوي يحدث داخل المدرسة من أجل تطور وتقدم التعليم فيها ، وقد عرفها كلاً من(أحمد، حافظ،2003) بأنها قدرة مدير المدرسة في تأثيره في العاملين معه من معلمين، وطلاب ، وأولياء أمور حتى يتم تحقيق أهداف محددة.

كما عرفها(سلامه،2003)، بأنها العملية التي تعالج شؤون المدرسين والطلاب ومواد الدراسة والتجهيزات والمصادر المالية اللازمة لتدريس الطلاب وإدارة الفعاليات المتعلقة بذلك، وتنظيم هذه العناصر كافة وتوجيهها وضبطها.

والتعريف الإجرائي الذي تعتمده الدراسة الحالية للإدارة المدرسية هو أنها الإجراءات،والأساليب التي تستخدم في المدرسة من قبل مدير المدرسة والتي يمكن من خلالها الوصول إلي الهدف بأقل جهد، وأقل تكاليف من خلال الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة.

2 - التعليم ما بعد الأساسي:

هو: "نظام مدته سنتان من التعليم المدرسي يعقب مرحلة التعليم الأساسي التي تستغرق عشر سنوات دراسية، ويهدف إلى الاستمرار في تنمية المهارات الأساسية، ومهارات العمل، والتخطيط المهني لدى الطلاب بما يهيؤهم ليكونوا أعضاء فاعلين في المجتمع، قادرين على الاستفادة من فرص التعليم، والتدريب، والعمل بعد التعليم المدرسي" (وزارة التربية والتعليم،2008، 6).

3 - الرضا الوظيفي:

وقد تناوله (المشعان ،7،2002) على: "أنه درجة إشباع حاجات الفرد، ويتحقق هذا الإشباع من خلال عوامل كثيرة وهي: بيئة العمل، والعمل بحد ذاته وهذه العوامل تجعل العامل راضيا عن عمله، وراغبا فيه، ومقبلا عليه دون تذمر ومحققا لطموحاته،ولرغباته،و كذلك لميوله المهنية".

وقد ذكره(Vroom,1995) على أنه نزوع وجداني نحو العمل، فإيجابية الاتجاه تقابل الرضا عن العمل، في حين تمثل سلبية الاتجاه عدم الرضا عن العمل.

وقد أكد فروم(Vroom,1995) على أن الرضا يمثل أحد العناصر المهمة في تحقيق الأمن، والاستقرار النفسي، والفكري، والوظيفي للأفراد العاملين بمختلف المستويات الإدارية، ويمثل توجهات إيجابية للأفراد نحو أدوار العمل التي يقومون بها في وقت واحد.

وتعرف الدراسة الحالية الرضا الوظيفي على أنه حالة شعورية داخلية للفرد يفهم من خلالها أن الفرد راض عن المكان الذي يعمل فيه, وكذلك عن المسؤول الذي يعمل تحت قيادته.

1.7 حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في الأتي:

1- الحد الموضوعي : اقتصرت الدراسة على تناول الأنماط الإدارية السائدة لدى مدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي؛وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين بمحافظة شمال الباطنة.

2- الحد الزماني: تقتصر الدراسة على المعلمين العاملين الذين يكونون على رأس عملهم خلال العام الدراسي 2011/2010 م.

3 – الحد المكاني : تقتصر هذه الدراسة على مدارس التعليم مابعد الأساسي في محافظة شمال الباطنة؛ وذلك لكونها من المناطق التعليمية الكبيرة من بين المحافظات التعليمية بالسلطنة, وكذلك لاحتوائها على عدد كبير من مدارس التعليم مابعد الأساسي تتوزع على قرى مختلفة في المحافظة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الخلفية النظرية المتعلقة بالدراسة ومتغيراتها، فيتناول:أولاً مفهوم الإدارة, ووظائف الإدارة المدرسية، وأهدافها، ونظرياتها،وكذلك نظريات الرضا الوظيفي والعوامل المؤثرة فيه، والتعليم مابعد الأساسي، كما يتناول الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، والتعقيب عليها.

1.2 مفهوم الإدارة:

تعتبر الإدارة من المفاهيم البارزة التي جذبت اهتمام الدارسين, والباحثين لما لها من أثر في كل مناحي حياة الإنسان، وتعتبر الإدارة المدرسية من المدخلات الأساسية في العملية التربوية, والتي تلعب دورا هاما في صياغة, وتعديل، وتحقيق أهداف المجتمع. وقد أسهمت التطورات العميقة المتلاحقة التي حدثت في العالم في القرن العشرين, والثورة الصناعية الهائلة, وما أحدثته من تقدم علمي, وحراك اجتماعي واقتصادي واسع على النطاق العالمي بزيادة الاهتمام بالإدارة, وضرورة العمل على دراستها وتحليلها, ومن ثم تطويرها والتوسع في تطبيقاتها, ولهذا فإن علم الإدارة متطلب أساسي لمختلف المجالات (عربيات ،2007)، ولم يتفق الُكتَّاب والمتخصصون في تحديد تعريف واحد للإدارة, بل تعددت تعاريفهم كلُ حسب ثقافته وتخصصه فلقد عرفها"أوليفر شيلدون" كما ورد في (عابدين ،2001، 20) بأنها "وظيفة يتم بموجبها رسم السياسات والتنسيق بين الأنشطة ، وتصميم الهيكل التنظيمي لها، والقيام بأعمال الرقابة على كافة أعمال التنفيذ".

وإن العمل الإداري ينطوي على كل نشاط بشري يرمي إلى تنسيق جهود عدد من الأفراد بشكل منظم لتحقيق أهداف مرسومه، سواء أكان في إدارة مصنع أو مستشفى أو مدرسة وغيرها من الأنشطة الاجتماعية المختلفة، والإدارة المدرسية تعنى بتيسير عمليتي التعليم والتعلم داخل المدرسة،إنها إدارة للتعليم والتعلم في نطاق الوحدة الإجرائية تطبق فيها عمليات الإدارة التعليمة ووظائفها، وهي مسؤولية جميع العاملين بالمدرسة يقودونها معا بما يتوفر لديهم من معرفة علمية وفن و خبرة وممارسة

وأخلاقيات العمل التعليمي والإداري(حجي، 2000). والإدارة المدرسية هي الوحدة القائمة بتنفيذ السياسة التعليمية. بينما تختص الإدارة التعليمية برسم السياسة. وتعد العلاقة بين الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية علاقة الكل بالجزء بمعنى أن الإدارة المدرسية هي جزء من الإدارة التعليمية(الابراهيم،2011). لذلك بدأ الاهتمام بالإدارة المدرسية، لما لذلك من أهمية كبيرة للتخطيط للإدارة التعليمية بصورة عامة.

1.1.2 نشأة وتطور الإدارة المدرسية:

تعود بدايات الاهتمام بموضوع الإدارة المدرسية مع نشأة المدارس، وتطورت مع المراحل المختلفة لتطورها، فخلال مراحلها الأولى لم تكن الإدارة المدرسية سوى سلسلة من الفعاليات والأنشطة التي تعتمد على الصفات، والمهارات الشخصية لمن يتولى إدارة المدرسة لتيسير العملية التعليمية وضمان انتظامها، ومع اتساع رقعة التعليم، وتعدد مسؤوليات المدرسة انتقلت الإدارة المدرسية إلى مرحلة الاستجابة لمطالب المجتمع في توفير الفرص المتكافئة أمام جميع أفراد المجتمع، للحصول على التعليم كحق من حقوقهم الاجتماعية، وتنظيم العلاقات القائمة بين المؤسسات القائمة، وتاريخياَ يمكن رؤية مسار الإدارة المدرسية بصورة واضحة في المجتمع العربي والإسلامي ، فقبل ظهور المدارس كانت الكتاتيب تمثل المرحلة الأولى من التعليم، حيث كان المعلم في هذه الكتاتيب يتحمل مسؤولية الضبط، والتوجيه إلى جانب مهمته في التأديب، وتعليم أمور الدين وغرس الأخلاق وتعليم القراءة والكتابة، وقد ظهرت المدارس لأول مرة في بغداد عام 459 هـ، كما ظهرت في مصر لأول مرة في عهد السلطان العثماني محمد على ولكنها أغلقت، ثم أعيد فتحها في عهد الخديوي إسماعيل في عام 1863م وصار الإشراف على التعليم مسؤولية وزارة المعارف التي تأسست عام 1878م،وهكذا تطورت الإدارة المدرسية،وتجددت وظائفها، ومهماتها في المجتمع، ثم أنشأت الجامعات الحديثة وتبلورت اتجاهات الإدارة المدرسية بعد أن أصبح لها جهاز ينظم شؤونها، ويوجه مساراتها بالاتجاهات التي رسمت للمجتمع الإسلامي والعربي (القيسي والشيباني،2000).

وبناءً على ماسبق يمكن القول إن تطور الإدارة المدرسية ساعد كثيراً على تطوير شؤون التعليم في الدول بكافة قطاعاتها المختلفة بأسلوب يتفق مع متطلبات مجتمعاتها والفلسفة التربوية السائدة فيها، وكان لزاماً أن يكون للإدارة المدرسية مهام ووظائف تهتم بتحقيقها.

2.1.2 وظائف الإدارة المدرسية:

لقد تطورت وظيفة الإدارة المدرسية من مجرد عمل روتيني يقتصر على المحافظة على النظام في المدرسة، وتطبيق اللوائح, والأنظمة المدرسية، والتأكد من حضور الطلاب, وانصرافهم في الوقت المحدد، وصيانة المرافق المدرسية، إلى وظائف تتماشى مع متغيرات العصر, ومتطلبات العمل، فقد أوضح (الأغبري ،2000). أهم وظائف الإدارة المدرسية على النحو التالي:

1- التركيز على الجانب الإنساني في وضع الموظف المناسب في المكان المناسب.

2- رفع مستوى المعلمين مهنيا.

3- تطوير كافة محاور العملية التعليمية من مكتبات، ورعاية التلاميذ الموهوبين، و ذوي الاحتياجات الخاصة.

4- التركيز على الجانب الفني لكافة العاملين بالمدرسة.

5- العمل على تأمين الموارد المالية والإدارية للمدرسة.

6- التخطيط للبرامج المدرسية, والإشراف على تنفيذها.

7- تعزيز علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي بصورة تساعد على تحقيق أهداف المدرسة.

وعلى الرغم من افتقار الإدارة المدرسية إلى الجوانب الإدارية في كثير من البلاد العربية، فلقد ذكر (احمد، حافظ،2003) إن الإدارة المدرسية الحديثة ترى أن الوظيفة الفنية لا تقل أهمية عن الوظيفة الإدارية، حيث تكمل كل منهما الأخرى،إذن امتدت الإدارة المدرسية لتشمل الجانب الإداري بالإضافة إلى الجانب الفني، حيث أصبح مدير المدرسة مسؤولا عن جميع الأعمال الإدارية، والنواحي الفنية في المدرسة من مناهج، وكتب مدرسية، وطرق تدريس، وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، كما يعمل

على تأمين الموارد المالية، وتطوير العمل الإداري والفني في مدرسته، ومتابعة جميع الأنشطة المدرسية الثقافية، والاجتماعية والرياضية، كما يقوم بإجراء التخطيط اللازم للبرامج المدرسية والإشراف على تنفيذها وفقا للخطط المرسومة، وبما يتمشى مع السياسة التعليمية للدولة، بالإضافة إلى تقييم جميع الأعمال على مستوى الإداريين والمعلمين والتلاميذ بهدف تنمية وتطوير المجتمع المحلي، ويمكن لمدير المدرسة أن يُلم بتلك المهام من خلال تفويض السلطة للعاملين معه بالمدرسة.

3.1.2 أهداف الإدارة المدرسية:

لقد تغيرت النظرة الوظيفية للإدارة المدرسية, والأهداف التي ترمي إلي تحقيقها من وظيفة المحافظة على تطبيق النظام إلى المفهوم الحديث الذي يجعل من التلميذ محوراً العملية التعليمية، وقد بين (الأغبري،2000) أهداف الإدارة المدرسية في الآتي:

1- العمل على كشف ميول التلاميذ, وقدراتهم ،واستعداداتهم الفطرية.

2 - مساعدة التلاميذ على تنمية مختلف جوانب شخصياتهم الروحية، والعقلية, والخلقية، والنفسية، والاجتماعية بصورة متزنة.

3 - تربية وتشجيع التلاميذ على التفكير الإبداعي, وتبصيرهم بفلسفة المجتمع وقيمه.

وقد أوضحت (رابعة،2001) بأن الإدارة المدرسية تتأثر بعدة عوامل ومتغيرات، لذا فإن أهدافها تختلف من مرحلة لأخرى، ومن مجتمع لآخر، ومن بين العوامل التي تؤثر على نمط وطبيعة أهداف الإدارة المدرسية: حجم المدرسة، ونوعية المرحلة التعليمية، ونوعية العاملين، ومؤهلاتهم الشخصية، وسماتهم، وشخصية المدير، وسماته.

وقد ذكر(الإبراهيم،2011) بأن هدف الإدارة المدرسية أصبح يدور حول الطالب وحول توفير كل الظروف والإمكانيات التي تساعده على توجيه نموه العقلي، والجسمي، والروحي، والاجتماعي، والتي تعمل على تحسين العملية التربوية، كذلك أصبح هدف الإدارة المدرسية تحقيق مجموعة الأهداف الاجتماعية التي تعرف الطالب بدوره نحو مجتمعه وأفراد أسرته، وما يترتب عليه من حقوق وواجبات،

وتشجيعه على إقامة علاقات اجتماعيه سليمة بينه وبين الآخرين من أجل التعاون البناء لتحقيق أهداف المجتمع،ومجموعة الأهداف الدينية والأخلاقية،ومجموعة الأهداف الاقتصادية التي يدين بها المجتمع.

وقد ذكر(المعمري،2008،30-33) الأهداف الإجرائية للإدارة المدرسية والتي تساعد مدير المدرسة على فهمها وإدارتها ويمكن له أن يطبقها من الناحية العلمية وهي:

1 - التأكد من أن جميع الجهود والأنشطة والسلوكيات والأفعال التي تصدر من أعضاء الإدارة المدرسية على نحو مقصود أو غير مقصود لابد أن تعمل على المساعدة في بناء التلميذ من جميع النواحي روحيا، وعقليا، واجتماعيا، ونفسياً.

ويجب على مدير المدرسة التأكد من جميع هذه الجهود والأنشطة والأقوال والأفعال المبذولة والتي تتم من أجل تعليم التلاميذ الاتجاهات والسلوكيات الإيجابية مع محاولة تجنب تعلمهم للسلوكيات والاتجاهات السلبية بقدر الإمكان.

2- الاهتمام بانجاز جميع عمليات الإدارة من تخطيط، وتنظيم، ومتابعه، وإشراف داخل المدرسة بصورةٍ جيدةٍ وفعالةٍ لكل العاملين بالمدرسة.

3- الاهتمام بمراعاة الفروق الفردية في توزيع المهام والمسؤوليات بين أفراد الجهاز المدرسي، بما يتناسب مع قدرات واستعدادات، وميول واهتمامات كل فرد من أفراد الجماعة، وذلك باعتبار إن كل فرد في الجماعة يؤدي دوره وواجباته بفاعلية كبيرة، إذا كانت المهام الموكلة إليه تتناسب مع قدراته وإمكانياته.

4- العمل على توفير النموذج المثالي والمصغر للمجتمع الإسلامي داخل المدرسة ويرجع السبب في ذلك على اعتبار أن جميع أفراد الجهاز المدرسي وخاصة المدير والمعلمين لابد أن يكونوا القدوة الصالحة والمثال الحسن للشخصية التي تهدف التربية إلى إعدادها داخل المدرسة والمجتمع.

5- توفير الاتصالات الجيدة داخل المدرسة والفصول، ويتطلب ذلك المهارة العالية في الاتصالات المدرسية، مع حسن التصرف في الأمور المختلفة داخل المدرسة والفصول الدراسية لكي تسود العلاقات والروح الطيبة في المدرسة.

6 – العمل على ربط المدرسة بالمجتمع، فكلما وجد الاهتمام بربط المدرسة بالمجتمع تمكنت المدرسة من حسن أداء أدوارها في إعداد الفرد الذي يستطيع أن يتكيف مع مجتمعه ويساهم في تقدمه.

7– توقع أفراد هذه الإدارة المدرسية للمشكلات المختلفة، ومحاولة وضع الحلول المناسبة لها، وبتعدد الاتصالات، والعلاقات بين الأفراد داخل المدرسة، وكثرة المهام والمسؤوليات الملقاة على عاتق المعلمين، فإنه من الطبيعي أن تنشا مشكلات مختلفة، لذا لابد للإدارة المدرسية أن تقدم حلولا مناسبة لكل تلك المشكلات، ومشاركة المجتمع المحلي لوضع تصورات إيجابية نحو تلك المشكلات، لكي تتحقق أهداف المدرسة، لذلك ظهرت كثير من النظريات التي تهتم بالإدارة المدرسية.

4.1.2 نظريات الإدارة المدرسية:

إن الاهتمام بتطوير الخبرات والفلسفات الإدارية التي توجه سلوكيات المديرين يعتبر من الأمور المهمة التي يمكن من خلالها معرفتهم لكيفية تأدية أعمالهم ومواجهة العقبات التي تعترض سير عملهم بمؤسساتهم التربوية، ولن يتم ذلك إلا من خلال معرفتهم بالمفاهيم والنظريات المرتبطة بمجال عملهم كإداريين.

ولقد ظهرت العديد من النظريات التي تتعلق بالإدارة، وقد تنوعت هذه النظريات مع تعاقب الزمن واختلفت في فلسفتها واتجاهاتها ومن أبرز هذه النظريات مايلي:

1- نظرية الإدارة كعملية اجتماعية

تعتبر هذه النظرية من أشهر النظريات المعاصرة في مجال الإدارة التعليمية، وتعود بدايات هذه النظرية إلى الدراسات التي أجراها كل من "جوبا" Guba وبارسونز parsons، إلا أن هذه النظرية تنسب إلى رائدها يعقوب جيتزلز J.Getzels والتي سادت عام 1968، ويرى "جيتزلز" أن الإدارة هي عبارة عن تسلسل هرمي بين الرؤساء والمرؤوسين، حيث تكون بين مدير المدرسة وبقية العاملين فيها من وكلاء, ومعلمين, وموظفين, ومستخدمين، وتلاميذ وغيرهم، ويتم توزيع المهام الموكولة لكل فرد داخل المؤسسة التربوية في إطار اجتماعي, بما يؤدي

إلى تحقيق الأهداف التي تسعى لتحقيقها.(الطويل,1999).حيث أن النظام الاجتماعي للمؤسسة التعليمية يتكون من جانبين هما:

1- الجانب التنظيمي:

وهذا الجانب يوضح دور العاملين في المؤسسة والصفات التي ينبغي توافرها لكل عضو فيها, ومن ثم يمكن التعرف على مدى قيام الشخص بأداء عمله من خلال ما يسمى بتوقعات الدور Role Expectation أي الالتزام بتنفيذ الواجبات المحددة على أكمل وجه، فالدور يمثل المهام والأهداف المطلوب تحقيقها, ولكل دور توقعات تتم بأداء معين, يمكن التحقق منها عبر معايير محددة.

2- الجانب الإنساني:

وهو الجانب الذي يتمتع به الشخص الذي ستسند إليه وظيفة معينة في المؤسسة مثل مدير المدرسة والجانب الشخصي للمدير، حيث يتطلب الأمر إجراء تحليل علمي ونفسي للشخصية باعتبار أن علم الإدارة هو علم إدارة السلوك البشري كما عبر عنه "جوبا ", حيث أشار إلى أن عمل رجل الإدارة المدرسية يتم من خلال محورين هما:

1- الدور أو المركز الوظيفي بمعنى السلطة الرسمية، وذلك كما توضحه طبيعة المؤسسة.

2 - الشخصية والسمات التي يتصف بها مدير المدرسة، بمعنى السلطة غير الرسمية التي يتصف بها ويستخدمها في مجال عمله، ولا يمكن للعمل أن يتم إلا من خلال توفر هذين الجانبين معا حيث يكمل كل منهما الآخر.

ويعتبر نموذج"جتيزلز" Getzels من أكثر النظريات الحديثة شهرة في الإدارة التعليمية، فهو ينظر إلى الإدارة من جانب بيئي, وذلك في إطار اجتماعي وهو في نظره عبارة عن تسلسل هرمي للعلاقات بين الرؤساء, والمرؤوسين في إطار اجتماعي يتكون من جانبين: الجانب الأول: يتعلق بالمؤسسات وما تقوم به من أدوار ، أما الجانب الآخر: فيتعلق بالأفراد وشخصياتهم, واحتياجاتهم المختلفة(عطيوي ،2001).

2 – نظرية الإدارة كعملية اتخاذ قرار

تفترض هذه النظرية أن الإدارة المدرسية هي سلوك عام يوجد في كل تنظيم إنساني، والإدارة عملية توجيه, وضبط للحياة في المنظمة الاجتماعية، فعملية صنع القرار واتخاذه على المستوى الإجرائي عملية معقدة ولها آثار خطيرة على المدرسة، فمدير المدرسة يعتبر المنفذ الأول للقرارات التي تصدر إليه من السلطات الأعلى، وبالتالي يعتبر مدير المدرسة هو المسؤول عن القرار في مدرسته وعن سلامة القرار وجودته (رابعة،2001).

ويعتبر كل من "جويفتز" Griffiths " وسيمون" Simon من أهم رواد هذه النظرية والتي تدور حول تأثير العوامل السلوكية في عملية اتخاذ القرارات، وطريقة اتخاذها، وأساليب حركتها وتنقلها عبر مختلف المستويات الإدارية، ويرى "سيمون" كما ورد في(الطويل،1999). أن اتخاذ القرارات يعتبر جوهر العملية الإدارية, وأن مفاهيم نظرية الإدارة ينبغي أن تنبع من منطق وسيكولوجية الاختيار الإنساني، ويرى "سيمون" أن القرار الإداري يتكون من عنصرين أساسيين هما:

1- تكلفة القرار.

2- نتائج القرار.

وتعني تكلفة القرار, حجم وقيمة عملية اتخاذ القرار من بداية مرحلة الإعداد، وتجميع المعلومات،وتصنيفها، واختيار البدائل ، وتقويمها , وما يصاحب ذلك من وقت وجهد ومال.

أما نتائج القرار فهي الأهداف النهائية التي تحققت سواء كانت أرباحاً أو خدمات عامة.

ويرى "سيمون" كما ورد في(الطويل ، 1998 ، 72) أن القرارات أنواع وهي:

1- قرار هادف: وهو القرار الذي يرتبط بالهدف النهائي للمنظمة.

2- قرار غير هادف: وهو القرار الذي لا يرتبط بالهدف النهائي, ولا يؤدي إلى تحقيقه.

3- قرار رشيد: وهو ذلك القرار الذي يعتمد على اختيار بديل من بين بدائل معطاة يؤدي إلى تحقيق الهدف النهائي.

4- قرار غير رشيد: وهو القرار العفوي والارتجالي الذي لا يساعد على تحقيق الهدف.

5- قرار مبرمج: وهو القرار الذي يعتمد على خطط وحسابات دقيقة مفصلة.

6- قرار غير مبرمج: وهو ذلك القرار الذي يحتاج إلى قدر كبير من الابتكار.

3 - **نظرية العلاقات الإنسانية:**

تعتمد هذه النظرية على العلاقات الإنسانية القائمة على الأدوار, وهي تدور حول التوفيق بين إرضاء المطالب البشرية للإفراد, وإشباعها وبين تحقيق أهداف التنظيم الإداري, وتهتم هذه النظرية سلوك المرؤوسين, واتجاهاتهم النفسية وأهمية إشباع الحاجات النفسية, والاجتماعية لديهم مما ينعكس على الرضا الوظيفي لديهم مما يدفعهم, ويحفزهم على زيادة حجم الإنتاج (عطيوي، 2001).

ومن خلال استعراض هذه النظريات نجد إنها مرتبطة برضا العاملين، حيث إنها ركزت على حاجات الإنسان البيولوجية، ومشاركته في العملية الإدارية، وسيادة روح التعاون بين العاملين وغيرها، وإذا ما تم إشباع تلك الحاجات لدى الإنسان، فإن ذلك يقوده إلى الرضا الوظيفي ومتى ما كان المعلم راضيا عن عمله بالمدرسة أدى به إلى بذل المزيد من الجهد والعطاء لصالح طلابه والعملية التعليمية، ومن هنا نجد أن لكل مدير مدرسة طريقة إدارية، وأسلوب معين في التعامل مع العاملين معه بالمدرسة بمعنى لكل مدير مدرسة نمط إداري معين يميز العلاقات بينه وبين المعلمين، وبالتالي ينعكس ذلك على رضا المعلمين سلباً أو إيجاباً على عملهم بالمدرسة، وكذلك المستوى التحصيلي لطلابهم، لهذا نجد أساليب الإدارة المدرسية تختلف من مدير لآخر تبعاً لاختلاف المواقف الإدارية التي يعيشها في مدرسته.

5.1.2 أنماط الإدارة المدرسية:

لقد تزايد إدراك عدم جدوى اعتماد المدير على مركزه الوظيفي في الهيكل التنظيمي فقط في أدائه الإداري بل أن حصوله على أفضل أداء، ونتائج من مرؤوسيه يتطلب منه أن يدرك الحاجة لتعزيز ورفع معنويات العاملين معه(مصطفى،2005).ولا يسير مدير المدرسة, وغيره من أعضاء هيئة المدرسة الذين يقومون بدور في الإدارة المدرسية على نمط واحد في الإدارة؛ وذلك لوجود أنماط إدارية عديدة يتميز كل منها بمميزات تميزه عن الآخر، ويؤدي مدير المدرسة دوراً بالغ الأهمية في مجتمع المدرسة اليومي، فهو القوة الدائمة والمحركة للحياة المدرسية

بكل جوانبها، وهو يتمتع بمركز إداري له بالغ الأثر في المجتمع المدرسي، ومن منطلق الأهمية والمسؤولية التي تناط بمدير المدرسة، فقد حظي باهتمام الباحثين والدارسين منذ فترة طويلة(Harvey, 2001).

فمدير المدرسة هو الذي يقوم بالتخطيط للعمل المدرسي، وتنظيمه، وتوجيه المعلمين والإشراف عليهم، وكذلك الرقابة عليهم، وتشجيعهم،وتحفيزهم،للوصول إلى الأهداف المدرسية المرسومة، وقد أكد(أحمد، 2005) بأن كثيراً من المؤسسات تعمل جاهدة من أجل تدريب وتطوير مديريها على الإدارة وتحسين مهاراتهم الإدارية.

ومن هنا يتضح إنه لابد من وجود إداري لكل مؤسسة تربوية، يقودها إلى بر الأمان، ويبذل جهداً لتحقيق أهدافها، ولكل إداري تربوي نمط قيادي خاص به يميزه عن بقية الأخريين في أسلوب تعامله، وكذلك علاقته مع المعلمين العاملين معه، وهذا الأسلوب الذي يستخدمه ينعكس على رضا المعلمين إما بالإيجاب، أو بالسلب عن عملهم بالمدرسة، مما ينعكس ذلك على أدائهم، والمستويات التحصيلية لطلابهم، وقد تختلف الأنماط الإدارية لدى مدراء المدارس، باختلاف مؤهلاتهم العلمية، وطريقة إعدادهم، وخبراتهم، وثقافتهم، واختلاف الظروف السائدة لديهم، والمناخ الاجتماعي في كل مدرسة،ونظرا لتعدد القيادات الإدارية المدرسية، تعددت الاتجاهات والأساليب الإدارية، لذا نجد من القادة من يؤمن بالعمل الجماعي والمشورة في الرأي، وهناك من يركز اهتمامه على جوانب الانضباط المدرسي، بينما نجد آخرين ينتهجون أسلوبا يقوم على عدم التشدد وإعطاء الحرية المطلقة للمعلمين في العمل، لذلك بأن الطريقة أو النمط القيادي الذي يتبع لتسيير المدرسة وإداراتها، يعد أساسا هاما لتحقيق المدرسة أهدافها بواجباتها ومسؤولياتها، ولقد ذكر(العجمي،2000) بأن علماء الإدارة التعليمية والمدرسية قاموا بتصنيف أنماط الإدارة المدرسية إلى ثلاثة أنماط وهي:

1- النمط الأوتوقراطي.

2- النمط الديمقراطي.

3- النمط الترسلي.

وفيما يلي عرض لهذه الأنماط:

تشمل معاني لكلمة أوتوقراطية، حيث يكون مقصدها إخضاع كل الأمور في **أولا:**

أولا: النمط الأوتوقراطي: The Autocratic Style

وهو أسلوب إداري يستخدم فيه مدير المدرسة القسوة والشدة مع المعلمين في العمل لإجبارهم على تنفيذ الأوامر و تنفيذ التعليمات وعدم السماح لهم بمناقشتها،ولقد أطلق الباحثون على هذا النمط الإداري مسميات عديدة مثل: النمط السلطوي،أو النمط المتحكم،أو النمط الفردي،أو النمط الديكتاتوري، وكل هذه المسميات المنظمة الذي يديرها تحت سيطرته وتحكمه.

ويتميز هذا النمط من أنماط الإدارة المدرسية بتفرد مدير المدرسة بالرأي, واتخاذ القرار والعلاقة بينه وبين مرؤوسيه أساسها الإرهاب والخوف, وإتباع التعليمات دون مناقشة، والاتصال غالبا بين المدير والجماعة اتصال رأسي من أعلي إلى أسفل؛ إذ ليس من حق أحد المرؤوسين تصعيد آرائه إلى القيادة، ونظرا لسلبية أفراد الجماعة فان الأهداف غالبا ما تكون غير واضحة, أو غير معروفة لديهم (عابدين،2001) ومدير المدرسة هو الذي يضع صورة معينة لمدرسته، ولذلك يضع الخطط والسياسات, وهو متحمس لعمله إلى درجه كبيرة، ويقوم بالتفتيش على كل صغيرة وكبيرة بالمدرسة؛ ليتأكد من سير العمل في الطريق الذي رسمه, ويعتقد هذا النوع من المديرين إن من واجبه تقرير ما يجب أن يعمل في المدرسة, وأن يخبر المدرسين بما يجب عليهم عمله, وكيفيه أداء هذا العمل. والإدارة المدرسية في نظر هذا المدير عملية إصدار القرارات والتعليمات, والتفتيش من تنفيذها (الخواجة، 2004)، وبالرغم من أن هذا الأسلوب يؤدي إلى إحكام السلطة وانتظام العمل وزيادة الإنتاج خوفاً من الفصل والعقاب، إلا أن مثل هذا الأسلوب يكون على المدى القصير فقط، ويظل تماسك العمل بالمدرسة مرهوناً بوجود المدير، وعلى المدى الطويل تظهر بوادر عدم الرضا، والتذمر، وعدم الارتياح بين العاملين بالمدرسة، مما يضعف روحهم المعنوية ويقلل من إنتاجهم وكفاءتهم في العمل، وقد ذكر(حسن وآخرون ،1985).

السمات العامة لنمط الإدارة الأوتوقراطي وهي:

1- بروز النزعة العدائية بين أعضاء المنظمة وضعف الارتباطات القائمة على الود والمحبة.

2- ضعف التفاعلات الاجتماعية بن أعضاء المنظمة.

3- ضعف القدرة على أداء الأعمال إلا من خلال سبل الإشراف المباشر على الأعضاء.

4- ضعف قنوات ومحتوى الاتصالات بين الأفراد وعدم انتظامها وبروز ظواهر الروح السلبية.

5- يؤدي غياب القائد الأوتوقراطي إلى تفكك الجماعة وشيوع الفوضى بين الأعضاء.

6- تتصف الجماعة العاملة تحت ظل القيادة الأوتوقراطية بانخفاض المعنوية، وضعف التماسك، وارتفاع شكاوي الأعضاء، وارتفاع معدل دوران العمل، والغياب، وارتفاع نسب التلف، والفاقد، وظهور المشكلات بين الأفراد، وازدياد نزاعات العمل.

وقد ذكر (العمايرة، 1999).الأسس التي يقوم عليها نمط الإدارة المدرسية الأوتوقراطية وهي :

1- التدرج في السلطة من أعلى إلى أسفل، فمدير المدرسة يتبع مسؤولا أعلى منه في المنظمة، ويتبع توجيهاته، وأوامره، ثم يقوم بتوجيه تعليماته، وأوامره للمعلمين وغيرهم من المرؤوسين لتنفيذها والالتزام بها.

2- الفصل التام بين التخطيط والتنفيذ، فيتم وضع الخطط التعليمية، وتصميم المقررات، وغيرها من قبل المختصين، ويكلف المديرون المعلمين والمرؤوسين بتنفيذها دون أن يكون لهم رأي فيها.

3- سيادة مظاهر الولاء الشخصي للمدير من قبل المعلمين والمرؤوسين، وللرئيس الأعلى من قبل المديرين، نتيجة حرص كل مرؤوس على طاعة رئيسه.

4- يتخذ الإشراف أسلوب التخويف والشدة في هذا النمط الإداري، فيقوم المشرفون بوضع التعليمات، والتوجيهات وعلى المعلمين تنفيذها بكل دقة، دون السماح لهم بإبداء الرأي عليها.

5- غياب دور المعلمين عن المشاركة في الإدارة؛ إذ يقوم المدير بالتخطيط لتنفيذ السياسات الصادرة من السلطة العليا التي يتبعها، وينفرد في تحديد طريقة تنفيذ تلك السياسات، واتخاذ القرارات بشأنها، مع إلزام المعلمين بالرجوع إليه في كل عمل يقومون به، أو يودون القيام به.

6- يتم التركيز في المدارس المطبقة لهذا النمط من الإدارة على إتقان الطلاب للمعرفة، مع إهمال إلى حد كبير ما يساعدهم على النمو في الجوانب الأخرى من شخصياتهم.

7- لايتم مراعاة اهتمامات وميول الطلاب في المدرسة التي يتخذ مديرها النمط الأوتوقراطي كأسلوبٍ في عمله.

السمات الشخصية للمدير في النمط الأوتوقراطي:

يتميز الإداري في هذا النمط الإداري بعدة سمات ومميزات تميزه عن غيره من الإداريين، وقد ذكر(العجمي ،2000، 43) تلك السمات وهي:

1- قوة الشخصية وخاصة في استخدام السلطة للتحكم ولتهديد العاملين.

2- حب التحكم والسيطرة في جميع الأمور الإدارية، وبالتالي سلب حقوق وواجبات، ومسؤوليات الآخرين مثل وكيل المدرسة.

3- عدم تقبله النقد من الآخرين، حتى ولو كان ذلك النقد بناءً.

4- حب المظهرية في جميع المواقف، وفي كل مكان في مكتبه وانتقالاته بمعنى حب الذات، ولو كان ذلك على حساب الأهداف الأساسية للعمل بالمدرسة.

5- التفرقة في المعاملة بين العاملين معه في المدرسة، حيث يحصل من يوافقه من العاملين على آراءه على جميع المميزات والحوافز، بينما يحظى من لا يوافقه على آراءه على عدم الاهتمام به في كثير من الأحيان.

6 - عدم التراجع في قراراته حتى لو أدرك أنها غير سليمة.

الجوانب الإيجابية لنمط الإدارة الأوتوقراطي:

1- قد يصلح هذا النمط في بعض المواقف الطارئة التي تتطلب حزم وشدة من الإداري لكي يحسم الأمور، وينقذ الموقف دون الرجوع إلى مجموعته.

2- قد يكون هذا النمط ناجحا في بعض المواقف التي تتطلب مثل هذا النمط الإداري لمعالجة الموقف.

3- يمكن استخدام هذا النمط الإداري عندما يكون المعلمين في بداية التحاقهم بالوظيفة، حيث إنهم يكونون قليلي الخبرة والمعرفة بجوانب العمل المختلفة.

الجوانب السلبية لنمط الإدارة الأوتوقراطي:

1-لا يصلح هذا النمط الإداري أن يكون منهجا دائما وأسلوباً قويما للعمل؛لأنه لا يولد إلا الكراهية والحقد بين المجموعة وقائدها.

2- يتمسك القائد في هذا النمط الإداري برأيه ويتعصب بشكل كبير.

3 - يركز القائد الأوتوقراطي السلطات في يده، وينفرد في اتخاذ القرارات.

4- يقوم القائد في هذا النمط الإداري بإجبار العاملين معه للانصياع له ولأوامره.

5- يركز القائد في هذا النمط الإداري على إنجاز العمل بطريقة معينه يراها هو صحيحة.

6- تضعف وتقل روح المبادرة والابتكار بين أفراد المجموعة في المنظمة.

7- لا يفوض القائد بعض من سلطته إلى مرؤوسيه.

8- ظهور الاتجاهات السلبية بين المعلمين، وسيادة روح العداوة، ومشاعر البغض بين المدير والمعلمين من جهة، والمعلمين وبعضهم البعض من جهة أخرى.

9- يؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية لدى المرؤوسين التي تبدو ظاهرة من خلال أدائهم للعمل، وذلك بانعدام كفاءة العمل لدى المرؤوسين، وانعدام التعاون والولاء للقائد.

10- ارتفاع معدل الشكاوى والتظلمات بين المرؤوسين.

11- يكون رضا المعلمين والإداريين قليلا في المدرسة.

ومن هنا يرى الباحث أن نمط الإدارة الأوتوقراطي، ورغم قبوله ونجاحه في بعض المواقف التربوية، وخاصة في الإدارة قديماَ، إلا أنه يؤدي إلى نتائج سلبية تظهر تلك النتائج على جوانب العمل المختلفة في المؤسسة، وكذلك على الأفراد العاملين، حيث ونحن نعيش التطور في كافة جوانبه التربوية وغيرها، فان من متطلبات الإدارة حديثا التركيز على ضرورة خلق مناخ ملائم في مؤسساتنا بقطاعاتها المختلفة، وذلك من خلال الاهتمام بالجوانب الإنسانية لكافة العاملين، ومن خلال إشراكهم في كافة جوانب العمل من تخطيط، وتنفيذ، واتخاذ القرارات الخاصة بالعمل، لهذا فان هذا النمط الإداري لا يناسب مدارسنا، ومعلمينا، لأن الفلسفة الديموقراطية والتي تنادي بها الإدارة المدرسية حديثا تتطلب التركيز على العلاقات الإنسانية بين الإداري والعاملين معه، من خلال إشراكهم في عملية صنع القرارات، وكذلك أعطائهم الصلاحيات، والاهتمام بهم، وبقدراتهم، وحاجاتهم المختلفة؛ لأن ذلك يؤدي بهم إلى الرضا عن عملهم وقائدهم، مما يدفعهم إلى بذل المزيد من الجهد والعطاء في كافة جوانب العمل المختلفة.

ثانيا:النمط الديموقراطي : The Democratic Style

ويطلق عليه مسميات أخرى مثل: الإدارة التشاركية، والإدارة الشوريَة، وتعني الديمقراطية "التسوية بين الناس جميعا في الخضوع للتشريع الديمقراطي دون أن يستثنى منهم أحد بسبب النسب, أو الوجاهة أو الثروة"، وفي ظل الإدارة الديمقراطية تقوم الجماعة باختيار القائد, أو انتخابه، ويشارك الأفراد في وضع الأهداف, والتخطيط وتنفيذ الأنشطة, وتقويمها، والمسئوليات في ظل الإدارة الديمقراطية موزعة على الأفراد, ويفوض الرئيس بعضا من سلطاته إلى مرؤسية، ويقوم مدير المدرسة باحترام شخصيات الأفراد، ومعاملتهم على أساس قدراتهم، وإمكانياتهم ومراعاة ميولهم، ورغباتهم وظروفهم. ومن صفات مدير المدرسة الديمقراطي كذلك احترام القواعد التي تضعها الجماعة, والقوانين المنظمة للعمل, والاهتمام بتنمية أفراد الجماعة من تلاميذ، ومعلمين، وإداريين وفق خطة منظمة يشارك فيها هؤلاء الأفراد. كذلك مراعاة ظروف الأفراد, ودراسة الأسباب التي تؤثر في عملهم, ومساعدتهم في معالجة مشكلاتهم, ومشاركة الجماعة في العمل حتى يشعر أفراد الجماعة بأنه واحد

منهم.يتيح المدير الفرصة لأعضاء هيئة المدرسة للمشاركة في عملية تقويم العمل والأداء, وتقويم الأفراد وهو يؤمن بأن عملية اتخاذ القرار من العمليات الإدارية التي يجب أن تكون للجماعة دور فيها, أيضا يعتقد مدير المدرسة إن واجبه مساعدة الآخرين على تحديد ما سيقومون بعمله بالتفكير معهم في وسائل أداء هذا العمل (رابعة،2001، 54).

وقد ذكر (كنعان، 1999) إن هذا النمط الإداري يقوم على أسس هي:

1 – سيادة العلاقات الإنسانية بين القائد والمرؤوسين:

إن مفهوم العلاقات الإنسانية كما يقول "Davis" وكما ورد في(الدويك وآخرون،1998، 42) هو"اندماج الأفراد العاملين في موقف عمل معين، بطريقة تدفعهم للتعاون للحصول على أكبر قدر ممكن من الانجاز، مع تلبية احتياجاتهم الاقتصادية والنفسية". إن إقامة مثل هذه العلاقات يعمل على إشاعة جو من الود والألفة بين القائد ومرؤوسة، بحيث يشعر كل منهم بأهمية الدور الذي يقوم به في بلوغ الهدف المشترك، والحصول على نتائج فعالة في العمل، وكذلك تسهم هذه العلاقات في خلق مناخ اجتماعي سليم في المدرسة، يشعر جميع العاملين فيه بالانتماء إلى أسرة واحدة في المدرسة، كذلك يساهم ذلك المناخ الاجتماعي في إشباع حاجات العاملين ورغباتهم، ولا يمكن تحقيق ذلك في المدرسة إلا إذا وجد جو من الثقة والاحترام المتبادلين بين جميع الأفراد، فالعلاقات الإنسانية بين الإداري ومرؤوسيه في المدرسة تساعد على سيادة العمل ضمن الفريق الواحد ويتحقق ذلك عندما يشعر الأفراد بأنهم لا يعملون أفراداً بل ضمن جماعة وأسرة واحدة يسعى الجميع لتحقيق أهداف المدرسة.

ومن هنا فالعلاقات الإنسانية السليمة وغير المتحيزة لفرد على آخر تساعد على إيجاد جو من الألفة والمحبة بين العاملين في المدرسة، وهذا الجو يعد مناخا صالحا للعمل وبذل الجهد المضاعف بكل إخلاص وتفان، وحتى يتم ذلك لا بد من أن يعمل المدير على احترم المعلمين وكذلك العاملين معه جميعا، والحفاظ على كرامتهم، باعتبار هذا حقاً من حقوقهم الإنسانية، وأن يتفهم مشاعرهم، ومشاكلهم، فيعمل على حلها، ويأخذها بعين الاعتبار حتى تقوى صلته بهم جميعا، وكذلك تتأصل بينهم الثقة

والتعاون،وكأنهم أسرة واحدة مع ضرورة قيام مدير المدرسة بالتوفيق بين مصلحة العمل بالمدرسة ومصلحة العاملين معه، بحيث لا يطغى جانب على آخر، وقد أوضح كلا من(العجمي وحسن،2007). بعض الوسائل التي يمكن أن تستخدمها الإدارة المدرسية في سبيل تحسين العلاقات الإنسانية وهي:

1- الاجتماعات: وتعتبر من أهم الوسائل التي يمكن إن تستخدمها الإدارة في سبيل تحسين العلاقات الإنسانية داخل المدرسة حيث يهدف كل اجتماع إلى عرض مشكلة أو مقترح معين ويتم مناقشة ذلك مع الجميع للوصول إلى أتفاق معين بشأنه.

2- اللامركزية في الإدارة: وتتمثل في تفويض بعض الصلاحيات وتوزيع المسؤولية على بعض الأفراد في المدرسة ليشعر الجميع بأهميته ودوره ليقوم بأداء العمل بكل رضا وبكل همة وسعادة.

3- تقديم النصح والإرشاد: ويتمثل ذلك في قيام الإدارة بمساعدة الأفراد على حل مشاكلهم سواء المشاكل التي يمكن أن تعترضهم في عملهم، أو في حياتهم خارج محيط العمل ومن خلال مناقشتهم تلك المشاكل معهم، وتقديم النصح المناسب والمساعدة الممكنة لهم؛ وذلك لرفع معنوياتهم، وتحقيق الرضا لهم ؛لأن ذلك يقود إلى زيادة أداءهم في العمل بالمدرسة.

2 - المشاركة في صنع القرار:

ولقد أوضح كلاً من (مصطفى وعثمان،2003) المقصود بالمشاركة وهي: دعوة القائد لمرؤوسيه والالتقاء بهم لمناقشة المشاكل الإدارية التي تواجهه، ومحاولة الوصول إلى أفضل الحلول الممكنة لها مما يخلق الثقة لدى هؤلاء العاملين.

ومن هنا نجد أن إعطاء الفرصة للمعلمين في المدرسة للمشاركة في عملية صنع القرار، يساعد المدير في ترشيد عملية اتخاذ القرارات بمدرسته، حيث أن تلك المشاركة تساعده في التعرف على كافة الآراء، والأفكار التي يقدمها العاملين معه، وخاصة من أصحاب الخبرة الطويلة والتجارب الواسعة في مجال العمل، والتي يمكن من خلال تقييم تلك الآراء، والأفكار مساعدة مدير المدرسة على اختيار بديل ملائم وجيد من بدائل مطروحة مما يساعده على اختيار البديل الملائم والجيد للمشكلة المطروحة والمحقق للأهداف التي يسعى إليها بمدرسته وبمشاركة مدير المدرسة

المعلمين في عملية اتخاذ القرار يضمن له قبولهم للقرار ونتائجه، وعدم معارضتهم له، ويسعون جميعا لتنفيذه؛ لأنه صدر عن قناعة منهم وكنتيجة لمشاركتهم في صنعه.يضاف إلى ما سبق أن صنع القرارات لا يتطلب إشراك المعلمين بالمدرسة فقط، بل يتعدى إلى إشراك كل من له علاقة، وصلة بالقرار ونتائجه، من خارج المدرسة أي المجتمع المحلي؛ لأن ذلك بدوره يساعد مدير المدرسة في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها في مدرسته، لهذا يجب عليه ربط مدرسته بالمجتمع المحلي، وكذلك غرس روح العمل الجماعي بين جميع العاملين معه، وتبادل الأفكار والمقترحات مع الآخرين بمدرسته وخارجها، والوقوف على كل الأفكار والمقترحات المطروحة، ومحاولة انتقاء الأفضل منها لمعالجة ما لديه من مشكلات بمدرسته، مما يساعده ذلك على تحقيق أهدافه بكل يسر وسهولة.

3 – تفويض السلطة للمرؤوسين:

حيث أوضحت كثير من الدراسات، والتطبيقات العملية أهمية عملية التفويض في العمل، حيث ذكر(الدويك وآخرون،1998). تلك الأهمية وتتمثل في:

1- إتاحة الوقت والجهد لمدير المدرسة للتفرغ لمتابعة الجوانب الفنية والإدارية المهمة في مدرسته.

2 – يساعد التفويض على تنمية القدرات لدى المعلمين، وإعداد الكوادر الإدارية القادرة على القيام بالعمل الإداري بالمدرسة.

3 – إتاحة الفرصة لجميع العاملين بممارسة دورهم في عملية التخطيط لكافة جوانب العمل، ومتابعة تنفيذ تلك الخطط بما يحقق الأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها.

4 – تفويض السلطة يرفع الروح المعنوية للمعلمين بالمدرسة، ويولد الثقة والإحساس بالمسؤولية بينهم.

وقد ذكر(عابدين،2001).الأسس التي يقوم عليها نمط الإدارة المدرسية الديموقراطية وهي:

1- الإقرار بالفروق الفردية لدى المعلمين والطلاب، والمحافظة عليها وتشجيعها، بحيث يسمح لكل فرد تنمية قدراته ومواهبه واستعداداته،وليس إخضاع الجميع

للتعليمات والتوجيهات من قبل المدير، وهنا نجد الاهتمام بالإبداع، والابتكار، والتجريب لدى المعلمين وطلابهم.

2 – التحديد الواضح للمهام والمسؤوليات الخاصة لكل فرد في المدرسة, بحيث لا يكون هناك تداخل في المهام والمسؤوليات بين الأفراد، مما يولد الكره والبغضاء بينهم.

3 – تنسيق جهود جميع العاملين في المدرسة، وتشجيع التعاون فيما بينهم بما يدعم الأهداف المدرسية بطريقة متناسقة متكاملة بعيدة عن الذاتية والأنانية.

4 – إشراك المعلمين والطلاب في إدارة المدرسة وذلك من خلال مشاركتهم في تحديد السياسات والبرامج المدرسية، واتخاذ القرارات المناسبة لكافة جوانب العمل المختلفة.

5 – توزيع بعض المهام والمسؤوليات على المرؤوسين بما يتفق استعداداتهم وخبراتهم

6 – مراعاة العدالة في توزيع المهام وإسنادها إلى المرؤوسين.

7– الحرص على إقامة علاقات إنسانية في محيط المدرسة وخارجها بحيث يتم احترام شخصية الفرد وأراه وأفكاره وتعزيز ثقته بنفسه والآخرين.

8 – إقامة البرامج التربوية، والأنشطة المختلفة ليتم من خلالها توثيق العلاقة بين المدرسة من ناحية والمجتمع المحلي من ناحية أخرى.

السمات الشخصية للمدير في النمط الديموقراطي:

كذلك يتميز الإداري في هذا النمط الإداري بعدة سمات ومميزات تميزه عن غيره من الإداريين، وقد ذكر(العجمي ،2000، 49) تلك السمات وهي:

1– قوة الشخصية مع التواضع وعدم التكبر.

2– تقبل النقد البناء وذلك بإعطاء الفرصة لكل فرد من العاملين معه ليبدي رأيه.

3– الاعتراف والاهتمام بالفروق الفردية بين العاملين معه ومراعاتها عند توزيع المسئوليات والواجبات.

4– الاهتمام بالمعلمين والاهتمام بمشكلاتهم الشخصية لمساعدتهم علي إيجاد الحلول الملائمة لها.

5- الاهتمام بالوقت واحترام المواعيد مع الآخرين والحرص على الالتزام بها من قبل الجميع.

6 - الأخذ بمبدأ المشاركة، والعمل على الاهتمام بالعمل وكذلك الاهتمام بالعلاقات الإنسانية للعاملين ، بطريقة متوازنة بين الاتجاهين بحيث لا يطغى جانب على آخر.

الجوانب الإيجابية لنمط الإدارة الديموقراطية:

لكل نمط من أنماط الإدارة جوانب إيجابية تميزه عن بقية الأنماط الإدارية، وقد ذكر(كريم،2006) الجوانب الايجابية التي يتميز بها النمط الديموقراطي وهي:

1- لقد أثبتت الدراسات بأن الجو الديموقراطي السائد في الإدارة الديموقراطية يؤدي إلى وجود أفراد يكونوا أكثَر تعاونا وايجابية مما يؤدي إلى رفع الروح المعنوية لديهم مما يقود إلى رفع الإنتاجية في العمل.

2 - يسود في هذا النمط الإداري عملية تنسيق الجهود بين العاملين في المدرسة جميعا بحيث يستند ذلك إلى إن العمل بالمدرسة يجب أن يكون منظما ومنسقا بين المعلمين،وأن يكون كل معلم بالمدرسة ايجابيا بحيث يسعى الجميع إلى تحقيق أهداف المدرسة الايجابية في الديموقراطي.

3- في هذا النمط الإداري لا يتم التداخل والتضارب في جوانب العمل حيث يتم تحديد الأعمال والمهام والمسؤوليات لكل معلم بالمدرسة مما يؤدي إلى رضا جميع المعلمين.

4- تسود روح المبادرة والابتكار بين المعلمين في هذا النمط الإداري مما يدفعهم إلى بذل المزيد من الجد في العمل نتيجة إلى شعورهم بالأمان والرضا عن العمل بالمدرسة.

5- يتم احترام شخصية المعلمين وقدراتهم الإبداعية بالمدرسة مما يدفعهم إلى بذل المزيد من الجهد بالمدرسة.

الجوانب السلبية لنمط الإدارة الديموقراطية:

ولقد أشار(الابراهيم،2002) الى الجوانب السلبية التي يتميز بها النمط الديموقراطي وهي:

1 – المبالغة في جعل المشاركة بين العاملين ركيزة أساسية في الإدارة، حيث يمكن اعتبار ذلك من مظاهر تنازل المدير عن بعض مهامه الإدارية بالمدرسة.

2 – الفترة الزمنية لصنع عملية القرار في هذا النمط تكون بطئيه ، وذلك نتيجة إتاحة الفرصة للعاملين بالمشاركة في ذلك.

3– أن محاولة القائد تشجيع مرؤوسيه وبث روح الثقة والمسؤولية في نفوسهم عن طريق إشراكهم وتفويضهم السلطة، ومنحهم بعض الاستقلال في ممارسة بعض الأعمال، كل ذلك لا يؤدي بالضرورة إلى جعلهم يؤدون الأعمال المطلوبة منهم بالصورة المطلوبة.

وهنا يرى الباحث أن نمط الإدارة الديموقراطي يمكن اعتباره نمط إداري يعالج بعض السلبيات التي وجدت في النمط الديموقراطي؛ حيث نجد فيه إعطاء الحرية للعاملين لكي يفعلوا ما يرونه مناسبا؛ لأجل تحقيق أهداف العمل، دون قيود، أو شروط، أو تحديد للمسؤوليات والواجبات، مع وجود مشاركة فاعلة بين الجميع في المدرسة، وهذا بدوره يخلق جو ومناخ تربوي سليم يشعر من خلاله جميع العاملين بالسعادة، والرضا عن أعمالهم، ومديرهم بالمدرسة. ورغم من تلك الايجابيات التي يتميز بها هذا النمط الإداري إلا أنه تشوبه بعض السلبيات، ومنها وجود كثير من المشاكل الإنسانية التي يمكن أن تواجه المدير من خلال وجود معلمين لا يتناسب معهم هذا النمط الإداري، ولا يمكن أن نعتبر هذا النمط الإداري هو النمط الأمثل في كل المواقف، والظروف التي تمر بها المؤسسة، حيث يجب أن تكون الإدارة متوازنة، وأن يمارس مدير المدرسة أعماله، ويتخذ قراراته وفقاَ للمواقف التي يعيشها مع العاملين معه بالمدرسة؛لأن ذلك يحقق الرضا للجميع، مما يدفعهم إلى بذل المزيد من الجهد والعطاء في كافة جوانب العمل المختلفة بالمدرسة.

ثالثا: النمط الترسلي أو الفوضوي The Laissez-faire Style

هناك تسميات كثيرة أطلقت على هذا النمط من الإدارة المدرسية منها الإدارة السائبة، والإدارة الحرة المطلقة، والإدارة الفوضوية، والإدارة غير الموجهة، ويتميز هذا النمط من أنماط الإدارة المدرسية بالمغالاة في إعطاء الحرية للمعلمين، والتلاميذ نظرا لتميز مدير المدرسة في هذا النوع من الإدارات بشخصيته المرحة, وباطلاعه الواسع

في النواحي الفنية المتعلقة بمهنته، وبالمهارة الفنية، ويرى المدير أن دوره يتمثل في تهيئة الظروف الملائمة، وتوفير البيئة السليمة لقيام المعلمين بالتدريس، وقيام التلاميذ بالتعلم وفق الأسلوب الذي يرونه مناسبا وفعالا دون تدخل أو تقييد لحريتهم كما يدعو هذا المدير العاملين معه إلى اجتماعات كثيرة تطول مدتها، ويسمح فيها لكل فرد بالتحدث, وإبداء الرأي، وغالبا ما تنتهي تلك الاجتماعات دون اتخاذ أي قرارات خاصة بها، ويكون العمل في هذه المدرسة غير منظم حيث يقوم فيه بعض الموظفين بملاحظة الغياب, وكتابة التقارير، والقيام بتسيير شؤون المدرسة بينما يصرف المدير معظم وقته مع المعلمين في بحث المشكلات العامة التي يستدعيها العمل(عابدين،2001)، وغالبا ما نلاحظ أن هذا المدير غير راض عن تقدم مدرسته, وهو يخشى أن يكون المعلمون غير راضين عن أعمالهم أيضا ومما لاشك فيه أن هذا المدير يفسر الإدارة الديمقراطية على أنها إعطاء المعلمين الحرية, وترك برنامج المدرسة يسير وفق ما يراه المعلمون إثناء قيامهم بحل المشكلات (عطيوي،2001)، و يكون القائد في هذا النمط سلبي لا اثر لوجوده وللإفراد أن يفعلوا ما يريدون دون أي تدخل من القائد، وليست هناك سياسات محددة أو إجراءات بل وقد لا تكون هناك أهداف أمام الجماعة يعمل الأفراد للوصول إليها (عابدين،2001).

وقد ذكر (العجمي،2000، 46) أن هذا النمط يقوم على أسس هي:

1- يقوم مدير المدرسة بمنح حرية التصرف للجميع بالمدرسة لكي يفعل كل فرد ما يشاء ويراه مناسباً من وجهة نظره.

2 - لا يتدخل مدير المدرسة في أداء العاملين معه بالتوجيه أو بالأمر أو النهي.

3 - يعمل مدير المدرسة على إرضاء جميع العاملين معه حتى لو كان على حساب العمل بالمدرسة.

4 - عدم الاهتمام بتنفيذ جميع عمليات وعناصر الإدارة من تخطيط، وتنظيم، ومتابعة بشكل جيد، ومن ثم يتسم المدير بأنه لا يبدى رأيا، ولا يشرف، ولا يخطط لجوانب لعمل بالمدرسة.

5- قلة الاهتمام بعقد الاجتماعات المدرسية، وفي حالة عقدها تكون اجتماعات غير فعالة حيث تتسم بالمناقشات الطويلة بدون أي نتيجة تخدم جوانب العمل بالمدرسة.

6 – التسيب الشديد داخل المدرسة؛ نتيجة لانعدام روح العمل الجماعية بين العاملين بالمدرسة.

7 – يتجنب مدير المدرسة إعطاء وجهة نظره في العديد من الأمور التعليمية والتربوية والتي تخدم جوانب العمل بالمدرسة، فمثلا لو أن أحد المعلمين ذهب إليه لأخذ رأيه في موضوع أو مشكلة تعليمية معينة فإنه في الغالب لا يعطيه رأيا أو إجابة محددة، وغالباً ما يكون رده لك أن تفعل كذا أو كذا، أو التهرب من الإجابة بالدخول إلى موضوعات أخرى ليست ذات علاقة بالموضوع الأساسي، أو إعطاء الانطباع بالانشغال بأمور أخرى في ذلك الوقت.

السمات الشخصية للمدير في النمط الترسلي:

كذلك يتميز الإداري في هذا النمط الإداري بعدة سمات ومميزات تميزه عن غيره من الإداريين، وقد ذكر(كريم ،2006، 47) تلك السمات وهي:

1- يتميز مدير المدرسة في هذا النمط بضعف الشخصية أمام العاملين معه بالمدرسة، مما يساعد على ظهور إحدى الشخصيات القوية من المستويات الإدارية الدنيا مثل مساعد المدير بالمدرسة ، أو احد المعلمين.

2- التردد الدائم وعدم القدرة في عملية اتخاذ القرارات التي تخدم جوانب العمل بالمدرسة.

3 – قلة الاهتمام بعملية الانضباط بجوانب العمل المختلفة بالمدرسة، مما يولد الفوضى، وعدم الاستقرار داخل المدرسة.

4- قلة متابعته للعاملين بالمدرسة، وعدم اهتمامه بالتوجيه للعاملين معه مما يولد التسيب والفوضى وتدني المستويات التحصيلية للطلاب بالمدرسة، ويشعر بعض العاملين بالإحباط وعدم الرضا عن العمل بالمدرسة.

5 – عدم الاهتمام بحل المشكلات الشخصية التي تعترض المعلمين، على الرغم من إعطاءهم الحرية في العمل.

الجوانب الإيجابية لنمط الإدارة الترسلية:

وقد ذكرت (الكعبية،74،2008) بعض الإيجابيات في نمط الإدارة الترسلي وهي:

1- يبذل العاملين جهدا كبير لإثبات ثقة رئيسهم بهم.

2- تتسم العلاقات بن المدير والعاملين في هذا النمط الإداري بنوع من الحرية والتلقائية.

3- تقل المشاكل والمشاحنات بين العاملين في هذا النمط الإداري بالمدرسة.

الجوانب السلبية لنمط الإدارة الترسلية:

كذلك ذكرت(الكعبية ،2008 ،72) بعض السلبيات على نمط الإدارة الترسلي وهي:

1- لا يهتم معظم العاملين في هذا النمط الإداري لما يقوم به زملاؤهم في المدرسة من أعمال يمكن بها تحقيق أهداف العمل.

2- تسود اللامبالاة لدى العاملين ، مما يولد الفوضى وقلة الإنتاجية بالمدرسة.

3- يتهرب العاملين في هذا النمط الإداري من تحمل المسؤولية بالمدرسة.

4 – يجعل هذا النمط الإداري العاملين يفتقرون إلى الضبط والتنظيم، وهذا يجعل من الصعب على المدير إدارتهم وتوجيههم نحو الأهداف المطلوبة نتيجة الحرية الزائدة.

5- يشعر العاملين وفق هذا النمط بالضياع، وعدم القدرة على التصرف،والاعتماد على أنفسهم في المواقف التي تتطلب المعونة.

ويتضح بعد هذا العرض لأهم أنماط الإدارة التي يمكن أن يتخذها المدراء كأسلوب من أساليب إدارتهم لمدارسهم، بأنه لم تستطع أي نظرية من نظريات الإدارة أن تقر نمط إداري واحد مثيل يمكن استخدامه ودون غيره؛ لأن تلك النظريات لابد وأن تكون قد أغفلت متغير من المتغيرات المهمة والتي تزيد أو تعيق من فاعلية الإداري.ويذكر(حمادات،2006) بأن علماء الاتجاه الحديث في الفكر الإداري أكدوا بأنه يوجد عوامل ومتغيرات داخلية وخارجية تتفاعل مع بعضها لتؤثر في اختيار المدير لنمط إداري معين، فلا يوجد نمط إداري واحد يصلح لكل زمان ومكان، فما يصلح لهذا الموقف وهذه الجماعة فإنه لا يصلح لموقف آخر وجماعة آخري، فالنمط الفعّال هو الذي يتناسب وطبيعة الموقف والجماعة.

ومن هنا يرى الباحث أن النمط الإداري يعتبر العامل الرئيسي في نجاح المؤسسات أو فشلها بعامة، والمؤسسات التربوية بخاصة، لما لذلك من دور حاسم في التأثير في سلوك المعلمين، وفي إيجاد الجو العلمي الفعال في المدرسة، كذلك أن مدراء المدارس يديرون مدارسهم باستخدامهم أكثر من نمط إداري واحد، وعلى حسب ما يعترض جوانب العمل من مواقف يومية، وما يتطلبه العمل بمدارسهم في المواقف الطارئة التي يمرون بها، وأن النمط الإداري الذي يستخدمه مدير المدرسة يؤثر سلباً أو إيجاباً على كل مجالات العمل بمدرسته، ويؤثر في كل عنصر من عناصر العملية التعليمية، وبالأخص المعلم، والطلاب، وأولياء الأمور، وهذه العناصر يجب أن تكون متكاملة ومتفاعلة مع بعضها البعض، مما يؤثر ذلك على رضا المعلمين، أو عدم رضاهم عن العمل بالمدرسة، لهذا يجب على مدير المدرسة أن يتبع النمط الذي يحقق به أهداف مدرسته بكل يسر، ويضمن تفاعل وتعاون الأسرة التربوية معه، وأن يسعى للعمل ضمن الفريق الواحد، وبهذا الأسلوب يخلق مناخاً تنظيمياً تربوياً مليئاً بالسعادة، والرضا عن العمل وملائماً لجميع العاملين بالمدرسة، وهذا يساعد على العمل بصورة أكثر جدية، وتفان مما يزيد من الإنتاجية، و يساعد على تحقيق الأهداف التربوية التي وضعها لمدرسته، لذلك لابد أن يمتلك مدير المدرسة مهارات عديدة يوظفها في مجال عمله تساعده على التعامل مع العاملين معه، وكذلك التصرف في المواقف الطارئة التي تعترض سير العمل بمدرسته.

6.1.2 المهارات الواجب توافرها في مدير المدرسة:

يعتبر مدير المدرسة هو الشخص المؤثر في فاعلية النظام المدرسي، حيث يقوم بعدة أدوار ومسؤوليات داخل نطاق مدرسته وفي المجتمع المحيط بها، كما أنه يحتل مكانا بارزا وهاماً بين العاملين معه، فعليه تقع مسؤولية تنظيم ونقل وترجمة الآراء والأفكار من خارج وداخل المدرسة إلى واقع ملموس يتمثل في جميع أركان مدرسته من مستويات تحصيلية للطلاب وأنشطة مختلفة،وكذلك الوصول بالمعلمين إلى حالة من الاستقرار والرضا الوظيفي في مجال عملهم بالمدرسة، وحتى ينجح مدير المدرسة

في أداء مهمته على الوجه الأكمل لابد أن تتوافر لديه العوامل التي تساعده في أداء وظيفته والقيام بمهامها ومسؤولياتها، ويتطلب ذلك توفر مهارات إدارية، وخصائص مهنية، وصفات شخصية تعتبر ضرورية وهامة للنهوض بالأعمال والمسؤوليات المنوطه به، ولنجاحه في أداء مهمته وتحقيق الأهداف التي تم وضعها مسبقا لمدرسته؛ لأنه المثل الأعلى لجميع العاملين معه بالمدرسة، وحتى الطلاب يعتبرونه القدوة والمثل الأعلى لهم.

وقد ذكر (الطويل،2000) أن المهارة هي مقدرة الفرد على التعامل الفعال، والسلوك كعضو في جماعة وكعنصر فاعل في تنمية الجهود التشاركية، والوصول بالعمل إلى درجة من الإتقان تيسر على الفرد أداءه في أقل ما يمكن من الوقت، وبأقل ما يمكن من الجهد والتكاليف، وهي تشكل إطاراً مرجعياً ومنطلقاً للإداري التربوي؛ لنجاح تفاعله مع المهام التربوية.

ولكي يستطيع مدير المدرسة تفهم ظروف مدرسته والعاملين معه فقد ذكر (هاشم، 1989)، أهم المهارات التي تعتبر ضرورية لنجاح مدير المدرسة في أداء عمله بالمدرسة بالصورة التي تضمن له تحقيق الأهداف المرسومة مسبقا للعملية التعليمية بالمدرسة ، ولتحقق رؤية ورسالة المدرسة وهي تنقسم إلى:

أولا: المهارات الذاتية (الشخصية):

وتتضمن المهارات الذاتية مجموعة من الصفات والخصائص الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والتي يتحلى بها مدير المدرسة والتي تحدد معالم شخصيته، وسلوكه، وتعامله مع العاملين معه بالمدرسة أو من خارجها، وهي:

1 – قوة الشخصية، والقدرة على التأثير في الآخرين وكسب ثقتهم.

2 – الطلاقة اللفظية، فمن خلالها يستطيع مدير المدرسة التفاعل مع الآخرين وفي إيصال المعلومات إليهم بكل يسر ووضوح.

3– الحيوية، والنشاط، والحماس للعمل والقدرة على التحمل لضغوطات العمل المختلفة.

4– الخلق الحسن والقدوة الحسنة للجميع في المدرسة وخارجها.

5 – العدالة في التعامل مع الآخرين، والبعد عن المحاباة والتحيز لفئة دون أخرى.

6 – قوة الإقناع وحسم الأمور وخاصة التي تحتاج إلى اتخاذ قرارات هامة وسريعة.
7– التمتع بالذكاء والطموح وروح المبادأة.

ثانيا:المهارات الإدراكية(التصورية):

ويقصد بالمهارات التصورية هي مقدرة مدير المدرسة على النظر إلى مدرسته بصورة عامة وشاملة ومن جميع النواحي، من خلال فهمه لجميع العاملين معه بالمدرسة، وفهمه للترابط بين جميع العاملين، وبين أجزاء وأنشطة المدرسة المختلفة ومعرفة التغيرات، والمشاكل التي يمكن أن تحدث في أي جانب من جوانب العمل بالمدرسة، ومقدرة مدير المدرسة على فهم تلك التغيرات ووضع الحلول لها، مما يحقق أهدافه بشكل جيد، وهنا تظهر كفاءة مدير المدرسة في ابتكار الأفكار، والإحساس بالمشكلات، والتفنن في الحلول، والتوصل إلى الآراء المناسبة والتي بدورها تحقق أهداف المدرسة.

وقد أشار(الأغبري، 2000) إلى ضرورة أن يمتلك المدير خصائص مهنية تمثل جوهر العمل الإداري وهي خصائص تميز المدير الذي يتخذ من مركزه الوظيفي مهنة يؤمن بها وينتمي إليها ويلتزم بقواعدها الأخلاقية.

ثالثا:المهارات الإنسانية:

وهي تلك المهارات التي تتعلق بالطريقة التي يستطيع بها مدير المدرسة التعامل بنجاح مع العاملين معه، ومدى قدرته على جذبهم إليه، وإلى العمل بالمدرسة وهم راضين ويشعرون بالسعادة والراحة ليستطيع معهم تحقيق الأهداف المرسومة مسبقاَ، كذلك يتعلق هذا النوع من المهارات على قدرة القائد على التعامل مع مرؤوسيه، وتنسيق جهودهم، وخلق روح العمل الجماعي بينهم وتعزيز الثقة ومضاعفة الإنتاج بالمدرسة، والمهارة الإنسانية يستطيع مدير المدرسة من خلالها التعامل بنجاح مع كل العاملين معه بالمدرسة وذلك من خلال التعامل معهم بصورة إنسانية، وكذلك معرفة مشاكلهم،واحتياجاتهم ورغباتهم والتي بتحقيقها لهم تؤدي بهم إلى السعادة والرضا عن عملهم، مما يقودهم إلى بذل مزيد من الجهد والعطاء للعملية التعليمية بالمدرسة.

وأشار(الدويك،1999) إلى المهارات الإنسانية التي يجب أن يكون القائد متميزاَ بها وهي:

1- بناء علاقات طيبة مع مرؤوسيه.

2- إدراكه الواعي لميول واتجاهات مرؤوسيه.

3- فهمه لمشاعر مرؤوسيه وثقته بهم.

4- تقبله لاقتراحات مرؤوسيه وانتقاداتهم البناءة.

5- إفساح المجال لمرؤوسيه لإظهار روح الابتكار لديهم.

6- خلق الاطمئنان وتلبية طلباتهم وإشباع حاجاتهم.

رابعا:المهارات الفنية:

وتتصل هذه المهارات بالأساليب والطرائق التي يستخدمها الإداري في ممارسته لعمله ومعالجته للمواقف التي يصادفها، وينظر إلى المهارات الفنية على إنها معرفة متخصصة في الإدارة والتربية، وما يرتبط بهما من حقائق ومفاهيم وأسس متوافرة لمدير المدرسة، تمكنه من القيام بعمله ومسؤولياته، ويمكن الحصول على هذه المهارة بالدراسة والخبرة والتدريب، ويشير (العمايرة ،1999) إلى بعض الأعمال التي تتطلب مهارة فنية في الإدارة المدرسية وهي:

1- تخطيط العملية التعليمية.

2- رسم السياسة التعليمية العامة في المدرسة.

3- إعداد الميزانية الخاصة بالمدرسة.

4- وضع نظام جيد للاتصال والعلاقات العامة بالمدرسة.

5- تنظيم الاجتماعات مع العاملين والتي تخدم جوانب العمل بالمدرسة، وكتابة التقارير عنها.

6- توزيع العمل بين العاملين بالمدرسة، وتحديد الاختصاصات.

7- الإشراف الفني على العاملين بالمدرسة ووضع خطة للتجديد التربوي بالمدرسة.

7.1.2 الكفايات الواجب توافرها في مدير المدرسة:

كذلك لابد أن يمتلك مدير المدرسة بعض الكفايات الإدارية التي يوظفها في عمله وتساعده في التعامل مع المواقف الطارئة التي تعترض سير العمل بمدرسته، و لقد ذكرت(نجدة،2001) بأن الكفاية هي التمكن والمقدرة على استخدام وتطبيق

الأصول والمعارف التي تحكم عمل الفرد، وتتجاوز الكفاية المقدرة على أداء العمل إلى كونها تتسم بسرعة اكبر ودقة أكثر، كما أنها مكتسبة ونامية.

استخلص بعض الباحثين والدارسين مجموعة من الكفايات اللازمة لمدير المدرسة والتي يحتاجها ليتمكن من القيام بمهامه، ومسؤولياته، وقد أشار(الدويك، 1999). إلى بعض الكفايات التي يجب أن يتحلى بها مدير المدرسة وهي:

1- أن يلم المدير بما توصل إليه علم النفس من نتائج أساسية فيما يتعلق بالطبيعة الإنسانية، ومراحل النمو، وسيكولوجية التعلم لمختلف الأعمار، ليتمكن من متابعة طلابه، وتوفير مناخ تعليمي مناسب لكل فئة عمرية منهم.
2- أن تكون لدى المدير خلفية قوية بالعلوم الاجتماعية؛ لفهم المدرسة والمجتمع المدرسي كنظم اجتماعية، وبعضها خاصة علم الاجتماع الذي يعينه على فهم المشكلات التي تواجه والعاملين معه وكذلك طلاب مدرسته.
3- أن يلم المدير بشكل متكامل بالبرامج التعليمية التي تقدمها المدرسة باعتبارها روافد لنظام عضوي واحد.
4- أن يكون المدير قادرا على معرفة مواطن القوة والضعف في مختلف البرامج الدراسية والأنشطة التعليمية المتصلة بها؛ ليتمكن من معالجتها ووضع الحلول المناسبة لها.
5- أن يتمتع المدير بالقدرة على الاستفادة المثلى من الخدمات الاجتماعية التي تقدم بواسطة أمناء المكتبات، ولجان الصحة المدرسية.
6- أن تكون لدى المدير معرفة جيدة بالأساليب الفنية التي تحقق له إشرافا فعليا على ما يدور داخل الفصول الدراسية بمدرسته.
7- أن تكون لدى المدير المعلومات المتخصصة التي تمكنه من توجيه هيئة التدريس التي تعمل لديه إلى توظيف أفضل الطرق والأساليب التي بدورها تساعد على تحقيق الأهداف التي يسعى لتحقيقها بمدرسته.
8- أن يلم المدير بالمعلومات الخاصة لشئون التلاميذ التي تمكنه من معرفة إجراءات القبول والتحويل.
9- أن تتوفر لدى المدير المهارات التي تمكنه من إقامة علاقات بالمجتمع المحلي.

10- أن تكون لدى مدير المدرسة مهارات أساسية لإدارة عملية تقويم التلاميذ وتنظيمها، وإنشاء قنوات اتصال منتظمة لإبلاغ الآباء بالتقدم العملي لأبنائهم.

11- أن يمتلك المدير خلفية ثقافية واجتماعية تمكنه من فهم الأنظمة الاجتماعي المحلية.

12- أن تكون لدى المدير مهارات اجتماعية تمكنه من القيام بدور الوسيط بين القوى المختلفة التي تؤثر في عمل المدرسة.

13- أن تكون لدى المدير القدرة على العمل التعاوني والقيادي للتعامل مع أعضاء هيئة التدريس.

14- أن تكون لدى المدير خلفية تربوية ثمينة تمكنه من تطوير فلسفة التربية.

15- أن يمتلك المدير كفايات الإشراف والتخطيط والتوجيه والإرشاد والتقويم واتخاذ القرار بصورة جيدة تمكنه من أداء عمله بالصورة الصحيحة.

ويضيف الباحث هنا إنه يجب أن يتحلى مدير المدرسة ببعض الكفايات والسمات والمهارات التي يمكن أن تساعده على انجاز عمله بالصورة الطيبة مثل، تمكنه من مهارة الاتصال الفعال في مدرسته، ومهارة اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب، ومهارة التحفيز والتشجيع للعاملين معه لكسب ثقتهم، وتحقيق الرضا لهم، ومهارة تفويض بعض المهام والصلاحيات للعاملين معه، ومهارة كيفية تعامل مدير المدرسة مع المجتمع المحيط بالمدرسة بمختلف مؤسساته الحكومية والأهلية وزيادة التواصل بين المجتمع والمدرسة لتحقيق الأهداف التربوية للمدرسة، وغيرها من المهارات التي يتوجب على مدير المدرسة أن يجيدها حيث أن هذه المهارات مفيدة في تسيير العمل بالمدرسة، كذلك إن إلمام مدير المدرسة بالمهارات الإدارية السابقة أصبح أمرا ضروريا ومهماَ، وذلك لأن دوره اليوم لم يعد مقتصرا على المحافظة على النظام بمدرسته فحسب، بل تعدى إلى أكثر من ذلك فأصبح يهتم بالجانبين الإداري والفني في مدرسته، وبما يحقق الأهداف التربوية التي وضعها لمدرسته، ويسعى دائماَ إلى تحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلمين بمدرسته.

8.1.2 مفهوم الرضا الوظيفي:

يعتبر مفهوم الرضا من المفاهيم القديمة، لذا نجد اختلاف العلماء والباحثين حول مفهومه، وذلك لإرتباطه بكثير من المصطلحات التي لها علاقة به كالروح المعنوية والدافعية وإشباع الحاجات الفسيولوجية للإنسان، فقد اقترن ظهور مفهوم الرضا بظهور وانتشار حركة الإدارة العلمية.إذ كانت جهود فريدريك تايلور أول المحاولات لوضع نظرية علمية لدوافع العمل. وثم جاءت بعدها نظرية العلاقات الإنسانية التي اهتمت كثيرا بالعلاقات الإنسانية بين العاملين (الشماع وحمود،2000).

ويعتبر علماء النفس أول من درس الرضا في العمل بالمؤسسات منذ عام 1930م، واستخدموا من ذلك التاريخ عبارة " الرضا الوظيفي" للدلالة على المواقف والميول الذاتية أو لمدى تأقلم الأفراد الموظفين في وظائفهم (هاشم،2010). وهنا نجد أن العمل الذي يختاره الإنسان عن غيره من الأعمال له أثر كبير وواضح في مسار حياته العلمية والنفسية بصورة كبيرة ؛ فيمكن أن يكون ذلك العمل سبب من أسباب السعادة التي يعيشها الإنسان وعامل مهم من عوامل أمنه واستقراره وراحته، وشعوره بالثقة بنفسه وقدراته، كذلك يمكن إن يكون ذلك العمل سببا من أسباب ضعف سعادته، وقلة راحته و استقراره.

ولقد ظهرت وجهات نظر عديدة ومختلفة لمفهوم الرضا الوظيفي وذلك باختلاف وجهات نظر مؤيديها، حيث ركزت بعض وجهات النظر على أن الرضا الوظيفي كمجموعة من المشاعر والاتجاهات، وقد أشارت (خطاب، 1999، 60) على أن الرضا الوظيفي هو "مجموعة من المشاعر الوظيفية أو الحالة النفسية التي يشعر بها الفرد نحو عمله".

وقد عرفه (Mercer,1997. 57). على أنه مفهوم "يختص بردة الفعل العاطفي للفرد تجاه عمله". كما تقول(راوية ،2001، 169) على أنه "مجموعه من اتجاهات الفرد ناحية عمله". ويتناوله (ماهر،1997، 43)على أنه "الاتجاهات النفسية للعاملين اتجاه أعمالهم ومدى ارتياحهم وسعادتهم في العمل". كذلك ركزت بعض وجهات النظر على أنه عبارة عن اتجاهات ومشاعر خاصة بمهنة الفرد حيث ربطت هذه الاتجاهات بإشباع حاجات الفرد وطموحاته المختلفة.

ويتناوله (عبد الهادي،2001، 57) على انه "إشباع حاجات الفرد ورغباته وعلى وجه الخصوص تلك الحاجات التي ترتبط بتقدير الذات عن المكانة والثناء".

ويشير إليه كلا من (فليه و عبد المجيد، 2005، 259) على أنه" مشاعر الفرد تجاه وظيفته و الناتج عن الإدراك الحالي لما تقدمه الوظيفة وإدراكه لما ينبغي أن يحصل عليه من الوظيفة".

كما يشير إليه (مصطفى,2005, 195)على أنه "حاله نفسيه يشعر بها الفرد وفقاً لدرجة إشباع حاجاته فكلما زادت هذه الدرجة زاد الرضا".

وقد ذكر(عاشور, 1997، 27) بأن "الرضا يعبر عن مستوى الإشباع الذي تتجه له العناصر والجوانب المختلفة للعمل فعند الإشباع ينتج درجه معينه من المشاعر الوجدانية لدى الفرد اتجاه عمله".

كذلك أشارت إليه (شيحة،2004) بأنه الفرق بين درجتي الإشباع من مختلف العناصر التي لها علاقة بظروف العمل كالأجر، وفرص الترقي وكذلك العلاقة مع الزملاء في العمل.

كذلك ركزت بعض وجهات النظر على أن الرضا الوظيفي يكون ظاهرة أو مفهوم متعدد الأبعاد، حيث يتمثل في الرضا الكلي الذي يستمده الفرد من وظيفته، وجماعة العمل الذي يعمل معها، ورؤسائه الذين يخضع لإشرافهم وبيئة العمل الذي يعمل فيها(Smither,1994).

وتقول(العطية،2003). إن الرضا عن العمل هو الفرق بين كمية التعويضات التي يستلمها العاملون والكمية التي يعتقد أنه يجب استلامها،حيث يمثل الرضا عن العمل اتجاها وليس سلوكاً.

وفي ضوء ما سبق يعرف الباحث الرضا على أنه شعور داخلي في نفس الإنسان يتكون نتيجة كثير من العوامل التي تؤثر فيه، حيث يكون رضا المعلم شعوراً نسبياً يختلف من معلم لآخر حسب نوع مدرسته، وظروف العمل، و المناخ السائد في المدرسة ويقود ذلك إلى شعور الانسان بالسعادة والراحة اتجاه عمله ورؤسائه وزملائه، لذلك تتضح أهمية الرضا الوظيفي للمعلمين.

1.8.1.2 أهمية الرضا الوظيفي:

لقد بدأ الاهتمام بالعاملين والإنتاجية في دراسات الرضا الوظيفي من الناحية التاريخية قبل أكثر من سبعين عاما، وكان هذا الاهتمام موجها نحو زيادة الإنتاجية وذلك من خلال تغيير ظروف بيئة العمل، والرائد في هذا المجال هو العالم فردريك تايلور (Frederick Taylor) الذي يرى أن أفضل طريقة لزيادة الإنتاجية هي تطوير الطرق التقنية المستخدمة بواسطة العاملين، والرضا الوظيفي مسألة تحددها قيم الشخص واتجاهاته نحو الوظيفة، وفي حالة الحصول على الرضا الوظيفي تتشكل لدى الفرد مجموعة من المعتقدات التي تؤدي إلى الثقة بالنفس، وقد أصبح من المسلم به العلاقة الوثيقة بين الرضا الوظيفي بعوامله الداخلية والخارجية، والإنتاجية حيث التناسب الطردي بين ارتفاع معدل الرضا الوظيفي، وارتفاع معدل الإنتاجية (عبد الرزاق،2010).

والرضا الوظيفي يعتبر مسألة مهمة بالنسبة للأفراد وبالذات في مجال العمل،أو الوظيفة، فرضا مدير المدرسة عن وظيفته يعد الأساس والمهم لتحقيق توافقه النفسي والفسيولوجي، والاجتماعي، لكون الرضا يرتبط بالنجاح في مجال العمل، والذي يعتبر المعيار الموضوعي المهم الذي يقوم على ضوئه تقييم المجتمع وأفراده، بجانب كونه مؤشرا لنجاح الإداري في مختلف جوانب حياته، وهذا بدوره ينعكس على سلوكه الخارجي من خلال اتجاهاته الكامنة، وعلى قوة المشاعر ودرجة تراكمها، وإذا زادت قوة الاستياء من العمل يزيد احتمال ظهور الاستياء على سلوك الفرد بطبيعة الحال وذلك عن طريق محاولات أخرى، كالانتقال من قسم إلى آخر في العمل،أوترك العمل والبحث عن عمل آخر،أو زيادة نسبة الغياب أو الهروب من العمل، لذلك ظهرت كثير من النظريات والدراسات التي تهتم وتفسر الرضا.

2.8.1.2 نظريات الرضا الوظيفي:

إن نوع العمل أو المهنة التي يختارها الإنسان, أو يفضلها لها أثر كبير في حياته النفسية. فقد يمثل العمل مصدراً لسعادته, وعاملا هاما من عوامل أمنه, واستقراره,وقد يكون مصدراً لشقائه، وعاملا مهما من عوامل ضيقه, وعدم استقراره؛ لذا

ومع تطور الاهتمام بموضوع الرضا الوظيفي ظهرت العديد من الآراء، والنظريات التي بحثت في الدوافع والرضا الوظيفي، وأكدت على أهميته لدى الأفراد العاملين في المؤسسات(سلطان،2002).فالأفراد الذين يشعرون بالرضا الوظيفي يكون إقبالهم على العمل أكثر،ويشعرون بالسعادة والسرور، وبدون شك تزيد الإنتاجية لديهم بعكس الذين لا يشعرون بالرضا الوظيفي فكلما كان الفرد راضيا عن عمله كان لديه اتجاه ايجابي نحو العمل، ومن أهم هذه النظريات التي اهتمت بتفسير رضا العاملين عن أعمالهم ومنظماتهم هي:

1- نظرية(ابراهام ماسلو Abraham Maslow) للحاجات الإنسانية:

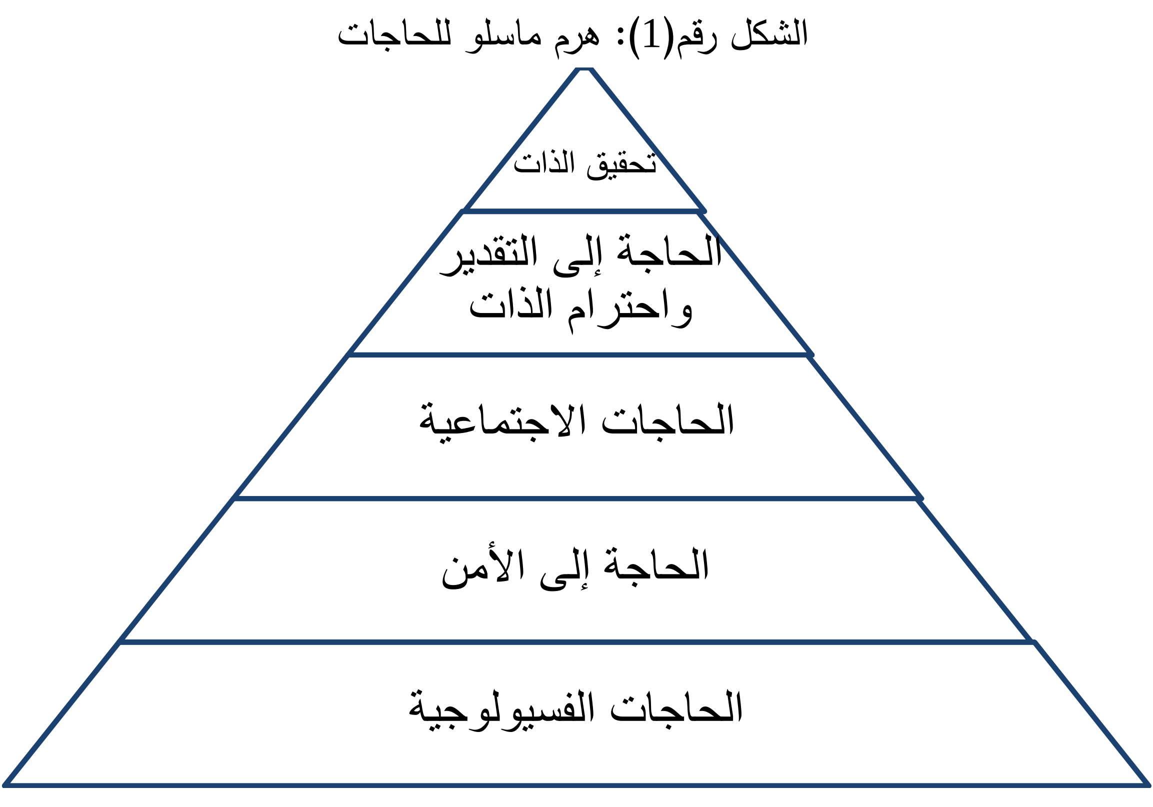
قدم عالم النفس الأمريكي ماسلو (1934) نموذجا متدرجاً للحاجات الإنسانية التي يهدف الإنسان لإشباعها من خلال سلوكه في الحياة, وذكر(العيافي,2001) بأن النظرية تركز على الفرضين الأساسيين التاليين:

1- إن هنالك ترتيبا هرميا تصاعديا للحاجات الإنسانية كما في الشكل رقم(1), وإذا تم إشباع إحداها تظهر الحاجة لإشباع الحاجة الأخرى التي لم يتم إشباعها.

2- إن الإنسان له حاجات متعددة, وإن الحاجات التي لم يتم إشباعها هي التي تؤثر على السلوك, أما الحاجات التي تم إشباعها فلا تكون دافعا للفرد.

وقد رأى ماسلو أن حاجات الإنسان هي حاجات فطرية، وقام بجمعها وتنظيمها في ترتيب تصاعدي هرمي يتكون من خمسة مستويات هي:

الشكل رقم(1): هرم ماسلو للحاجات



1- الحاجات الفسيولوجية. Physiological Needs:

وتعتبر من أقوى الحاجات التي يجب إشباعها أولا، وتتضمن الحاجات الأساسية للحياة مثل: الطعام، والماء، والتنفس، والنوم.

2- حاجات الأمن. Security needs:

وهي الحاجات المرتبطة والمسؤولة عن الاستقرار، وتتضمن رغبة الفرد في الأمن، والاستقلال والحماية.

3- الحاجات الاجتماعية. Social Needs:

وهي الحاجات المرتبطة بحاجة الفرد إلى الحب، والانتماء وتشمل الحاجة للصداقة وعلاقات الحب بين الناس بشكل عام.

4- الحاجة إلى التقدير واحترام الذات. Esteem and self-respect Needs

وهي الحاجات التي تتضمن احترام وتقبل الذات، وأيضا احترام الآخرين، وتشمل الرغبة في الانجاز والتفوق والثقة والحرية من جهة، والرغبة في السيطرة والشهرة والمعرفة والشرف من جهة أخرى.

5- الحاجة إلى تحقيق الذات. Self-Actualization Needs

وهذه الحاجة تكون في أعلى قمة الهرم لماسلو وتتضمن فهم الذات وتحقيقها، وتشمل تحقيق الأهداف والطموح (الزغول، 2005).

ومن خلال هرم الحاجات لماسلو نجد أن الحاجات ترتب على حسب أولويتها لدى الفرد، والأفراد يختلفون في وسائل إشباع الحاجات ولذلك فإن سلوكهم يختلف تبعا لذلك، كما أن حاجات الفرد متداخلة ومترابطة ومن الصعوبة فصل كل حاجة عن الأخرى، وأنه لابد أن تشبع الحاجات الأولية في أسفل الهرم أولا ثم تظهر الحاجات التي تليها إلى أن نصل إلى الحاجة إلى تحقيق الذات، والتي تقع في أعلى قمة الهرم، والتي يعتبرها ماسلو من أرقى مستويات الدافعية الإنسانية (محمود،1993).

وبذلك نجد أن ارتباط نظرية الحاجات الإنسانية في مجال العمل المدرسي يتمثل في قيام مدير المدرسة بالاهتمام برعاية المعلمين من خلال إشباع حاجاتهم، وتقديرهم، واحترامهم، والاستماع إليهم،بما ينعكس ذلك إيجاباً على رضاهم عن العمل بالمدرسة، والعملية التعليمية التعلمية بالمدرسة.

2- نظرية تفعيل المعلومات الاجتماعية:

وتركز هذه النظرية على أهمية البيئة الاجتماعية في تشكيل سلوك الفرد من ناحية والقيادة والدافعية.(Smither ,1994).

كذلك نجد الأفراد يضعون لأنفسهم معايير تحدد كيفية إدراكهم للمواقف المختلفة التي يعيشونها,حيث يتصل بعضهم ببعض ويتأثرون ويؤثرون في بعضهم, ولكن إذا تغيرت تلك المعايير التي حددوها لأنفسهم, فإن إدراكهم للإرشادات يتغير.

وبذلك نجد نظرية تفعيل المعلومات الاجتماعية تصف مصدر إدراك الأفراد لما يتعرضون له من خبرات في بيئة العمل، كما يؤثر الأفراد على بعضهم البعض في سلوكهم ومشاعرهم، فإن كان معظم الأفراد في العمل يشعرون بعدم الرضا عن عملهم فإن البقية يشعرون بعدم الرضا أيضا(Terry,1996).

3- نظرية الانجاز:

وقد ذكرت(الشيزاوية,2008) بأن"ماكيلاند" أكد من خلال نظريته أن هناك ثلاث حاجات غير متسلسلة يسعى الأفراد إلى إشباعها, وتكون هذه الحاجات دافعا ومحركا للسلوك الإنساني وهي:

1- الحاجة إلى القوة أو السلطة: بمعنى أن الأفراد الذين عندهم حاجة الى السلطة يميلون دائما إلى ممارسة التأثير والرقابة القوية على العاملين معهم، ويسعون دائما للحصول على مناصب قيادية عليا.

2- الحاجة إلى الانتماء والألفة: حيث نجد أن الأفراد الذين عندهم حاجة قوية للانتماء يتولد لديهم شعور بالسعادة والفرح عندما يكونون مقبولين ومحبوبين من الآخرين، ويشعرون بالحزن والألم إذا تم رفضهم من قبل الآخرين، ويميل هؤلاء الأشخاص إلى بناء علاقات اجتماعية مع الآخرين، بمعنى لديهم الحاجة إلى الصداقة والمودة والتقدير وبناء علاقات مع الآخرين في مجال عملهم.

3- الحاجة إلى الإنجاز في العمل وهو الشعور بأن الفرد منتج،ومتقن. وقد وجد ماكليلاند بأن الأفراد الذين لديهم حاجة للقوة يعملون بجد في المؤسسة للحصول على المركز والسلطة، حيث إنهم يقبلون على المهام التي توفر لهم، وتساعدهم على الحصول على تلك الفرص، ومن ثم يتم إشباع تلك الحاجات لديهم مما ينعكس ذلك على رضاهم عن العمل(القوس،2000)،أما الأفراد أصحاب الحاجة الشديدة للإنجاز فإنهم يرون في الالتحاق بالمؤسسة فرصة لحل مشكلات التحدي والتفوق لديهم، حيث يتميزون بقدرتهم العالية على تحمل المسؤولية في البحث عن الحلول المناسبة لتلك المشكلات(ربابعة، 2003).

وبذلك نجد أن ارتباط نظرية إلانجاز في مجال العمل المدرسي يتمثل في أن المعلمين يستمدون رضاهم من خلال إشباع مدير المدرسة لحاجاتهم، وبالاهتمام بهم من خلال إشباع حاجاتهم في تحمل المسؤولية، وكذلك الانتماء للمدرسة والزملاء، وكذلك من خلال إنجازهم للعمل المدرسي بصورة طيبة تحقق الأهداف التي يسعون إليها جميعاً.

4- نظرية العاملين لفريدريك هيرزبرغ Two - Factors Theory

لقد قدم فريدريك هيرزبرغ (Frederick Herzberg) في أوائل القرن العشرين نظريته, والتي يرى فيها أن النمو النفسي يساهم في تحقيق الرضا عن العمل, وأن فرص ذلك النمو تتحقق من خلال العمل الذي يؤديه الفرد.

لقد توصل (هيرزبرغ) إلى تصنيف فئتين من العوامل التي تساهم في تحقيق السعادة والرضا للعاملين:ولقد سمى الفئة الأولى بالعوامل الدافعية. وقد ذكر(القريوتي، 2000) بأن العوامل الدافعية تتمثل في الآتي:

1 – الشعور بالإنجاز.

2 – الشعور بأهمية الدور في المنظمة.

3 – الرغبة في تحمل المسؤولية.

4 – التطور والنمو الشخصي.

وهنا نجد أن العوامل الدافعية هي العوامل التي ترتبط بالعمل ذاته ومتى ما توفرت تلك العوامل للأفراد، فإنها تؤدي إلى رضاهم ، وسعادتهم عن العمل ، ويبذلون مزيدا من العطاء، والجهد لتحقيق الأهداف التي وضعتها المنظمة.

أما الفئة الثانية فهي العوامل الوقائية وتتمثل في:

1 – سياسة المنظمة.

2 – الإشراف ونمطه.

3 – ظروف العمل المادية.

4 – المناخ السائد والمتبادل بين الأفراد في المنظمة.

ومن الملاحظ إن العوامل الوقائية هي العوامل التي ترتبط بالعمل وظروفه، وكذلك البيئة الخاصة بالعمل، وهي بدون شك عوامل يساهم توافرها إلى حد كبير في منع شعور الاستياء الشديد من العمل عند الأفراد، وتحقق السعادة، والرضا للعاملين عن أعمالهم في المنظمة (القريوتي،2000).

وبذلك نجد أن ارتباط هذه النظرية في مجال العمل المدرسي يتمثل في توفير مدير المدرسة للعوامل التي تحقق الرضا للمعلمين، بالاهتمام بهم من خلال تفويض السلطة لهم، وكذلك تطوير قدراتهم من خلال البرامج التدريبية التي تقدم لهم في مجال عملهم، وكذلك من خلال شعور المعلمين بأهميتهم ودورهم الفاعل بالمدرسة بصورة طيبة تحقق الأهداف التي يسعون إليها جميعاَ، كذلك على مدير المدرسة الاهتمام بالمناخ التنظيمي بالمدرسة، وعملية الإشراف على المعلمين، وتوفير كل ما

يحتاجونه لممارسة عملهم اليومي من سجلات، وأجهزة وقاعات صالحة للتدريس وغيرها.

5- نظرية(X) ونظرية (Y) (الافتراضات السلبية والإيجابية) حول الإنسان:

لقد ذكر(عابدين،2005) بان دوجلاس ماكريجور (Douglas McGregor) وضع أنماطاً مثالية حول مفهوم الإنسان وسلوكه, واصفا واحدا منها بافتراضات(X)السلبية، والثاني بافتراضات (Y) الايجابية.

الافتراضات التقليدية (نظرية X)

وتصف هذه النظرية النظرة التقليدية للعامل، حيث يكون واجب الإدارة هو تنظيم عوامل الإنتاج، وتنسيقها وبالصورة التي تحقق أكبر نفع اقتصادي للمنظمة،وقد ذكر(القريوتي، 2000) بأن هذه النظرية تقوم على الافتراضات التالية:

1-إن الإنسان بطبيعته سلبي ولا يحب العمل، ولا يرغب في تحمل المسؤولية.

2- يفضل الفرد دائماً أن يجد شخصاً يقوده ويوضح له ماذا يعمل.

3- يعتبر العقاب أو التهديد بالعقاب من الوسائل الأساسية لدفع الإنسان على العمل؛ أي أن الإنسان يعمل خوفاً من العقاب والحرمان وليس حباً في العمل.

4- تعتبر الرقابة الشديدة والدقيقة على الإنسان ضرورية كي يعمل الإنسان حيث لا يؤتمن الفرد على شيء هام دون متابعه وإشراف.

5- يعتبر الأجر والمزايا المادية أهم حوافز العمل.

الافتراضات الايجابية حول الإنسان(نظرية Y)

تخالف هذه النظرية ماجاءت به نظرية (X) من افتراضات سلبية تجاه الإنسان، وتقوم هذه النظرية إلى جانب إيمانها بدوافع العمل وحاجات العاملين, فإنها تحاول تقديم فروض أخرى تفسر بعض مظاهر السلوك الإنساني وعلى النحو التالي:

1- تفترض أن العاملين بطبيعتهم يحبون العمل، ويعتبرونه عنصراً مهماً وطبيعياً في حياتهم، وبإمكانهم تقديم أفضل أداء عند تكليفهم بالمهام والمسؤوليات في العمل.

2- تفترض بأن تحمل المسؤولية وحب العمل أشياء مغروسة في نفوس الأفراد، وما على الإدارة سوى إعانتهم على تحقيقها.

أما ارتباط هذه النظرية في مجال العمل المدرسي فيتمثل في قيام مدير المدرسة بمتابعة المعلمين، والإشراف عليهم مراعياً في ذلك قدراتهم، كذلك على مدير المدرسة الاهتمام بعملية التحفيز، لما لذلك من أهمية كبيرة لدى المعلمين، ويؤدي بهم إلي الرضا الوظيفي.

3.8.1.2 العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي:

إن الرضا الوظيفي مفهوم متعدد الأبعاد، فلقد أكد موراي (moray) المشار إليه في(رسمي،2004). على أن قدرة الفرد على التفاعل مع مختلف الضغوط البيئية إلى الحد الذي تعمل فيه تلك البيئة على إشباع، أو التسبب في عدم إشباع تلك الحاجات. فالبيئة قد يكون لها تأثير سلبي أو إيجابي، ومن هنا يمكن تقسيم العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي إلى مجموعتين هما:

1- عوامل خاصة بالتنظيم.

2- عوامل خاصة بالفرد ذاته.

أولا: العوامل الخاصة بالتنظيم

1- **نظام العوائد:** حيث يتمثل ذلك في ما يقدمه التنظيم إلى الأفراد العاملين فيه من حوافز ومكافآت وترقيات، وتوزيعها وفقا لنظام محدد يضمن توافرها بالقدر المناسب، وبالشكل العادل بين الجميع حيث يؤثر ذلك في درجه رضاهم عن عملهم.

2- **نمط الإشراف:**

أجمعت الأدبيات على أن السلوك الإشرافي يتبلور في محوريين، يرتبط أحدهما بدرجة الاهتمام بالأفراد، والآخر بالعمل. حيث يؤدي إحداث التوازن بينهما إلى مقابلة كل من اهتمامات الفرد, واهتمامات التنظيم، وقد توصل مورس "mores" والمشار إليه في (رسمي،2004) إلى وجود ارتباط وعلاقة بين ارتفاع الروح المعنوية للأفراد, وبين السلوك القيادي بما يتضمنه من اهتمام بالعلاقة الشخصية، والقدرة على تناول, ومعالجة مشكلات الأفراد.

ويتمثل نمط الإشراف كذلك في مدى إدراك الأفراد بمدى جودة الإشراف الواقع عليهم كما يؤثر في درجه رضاهم عن عملهم وهذا يعتمد على عدالة المشرف واهتمامه بشؤون المرؤوسين وحمايته لهم من جميع العاملين معهم بالمؤسسة.

3- سياسات المنظمة:

ويتمثل ذلك في وجود تشريعات وأنظمة وإجراءات وقواعد لتنظيم العمل مما يسهل على الأفراد القيام بعملهم على أكمل وجه وهذا بدون شك يؤثر في رضاهم عن عملهم مما يدفعهم إلى العطاء أكثر وأكثر لصالح العمل بالمنظمة التي يعملون فيها.

4- جماعة العمل:

وقد أشار ليكرت (likert) المذكور في رسمي،2004). إلى أهمية الجماعة, وذلك من خلال ربطه بين الأداء الإداري, وبين الجماعة حيث يقرر أن ترتكز الإدارة على الجماعة في أداء العمليات، وكذلك هناك محددات لمجموعة العمل كالحجم، والتفاعل، ومحتوى الوظيفة، ومحددات الأجر، والترقية.

5- تصميم العمل:

ويتمثل ذلك في وجود مرونة وتكامل واستقلاليه وتوافر معلومات كاملة عن كل ما يحتويه التنظيم فان ذلك يشعر الأفراد العاملين بالأمان والراحة وهذا يقودهم إلى الرضا عن العمل.

6- ظروف العمل:

وهذا يتمثل في وجود ظروف عمل ماديه مثل الإضاءة الجيدة، والحرارة المناسبة، والتهوية ومساحه وحجم المكتب، ووجود الأدوات المعينة على العمل، فكلما كانت تلك الظروف ايجابيه كلما ساعدت على رضا الأفراد عن عملهم، كذلك نجد أن العلاقة مع مدير المدرسة لها اثر كبير، وبالغ في عملية رضا العاملين عن العمل، حيث نجد أن الإدارة المدرسية تعتبر من العوامل المؤثرة على راحة المعلمين، ورضاهم عن عملهم، وذلك من خلال تهيئتها للمناخ المناسب (هاشم ، 2010).

وقد أكدت نتائج كثير من الدراسات ومنها دراسة أجراها (إبراهيم ،1999) إن من أسباب رضا المعلمين عن مدير المدرسة مراعاته للعلاقات الإجتماعية والظروف الخاصة بالمعلمين، كما أثبتت دراسة أجراها (المعاذ،1993) إلى أن هناك علاقة

مباشرة موجبة ايجابية بين سلوك الإداري ورضا المعلمين، ويتضح مما سبق أن على مدير المدرسة أن يعمل دائما على توطيد العلاقة بينه وبين مرؤوسيه وتطوير مستوى الحياة المدرسية من الناحية النفسية والاجتماعية.

ثانيا:العوامل الخاصة بالفرد ذاته:

أظهرت الدراسات أن الرضا عن العمل يتأثر بشخصيه الفرد فهناك أفراد نجدهم بطبيعتهم, وشخصيتهم أقرب إلى الرضا أو الاستياء ولقد ذكر(سلطان,2002) العوامل الخاصة بالفرد وذاته وهي:

1- احترام الذات:

حيث تعكس نظرة الفرد لذاته، والوسط المحيط،والعمل، والخبرات, والأساليب التي ينتهجها الفرد في تحقيق سعادته، فهي تمثل تفاعل الفرد مع البيئة الخارجية ومدى قبوله لها، ويشير كورمان"korman " إلى ارتباط مفهوم الذات كأحد عوامل الشخصية بمجموعة متنوعة من المواقف منها: تقدير الذات المرتبط بالعمل ، والكفاءة في الأداء، وتقدير الذات الاجتماعي، ويرتبط بالإثابة, والتقدير الذي يبديه أفراد المجتمع بأداء الفرد (رسمي،2004).

2- تحمل الضغوط:

وهذا يتمثل في مقدره الفرد على تحمل الضغوط والمشاكل في العمل ومقدرته على كيفية التعامل والتكيف فإن ذلك يؤثر بالإيجاب على رضاه عن عمله,والعكس يكون عند الأفراد الذين ينهارون أمام العقبات والمشاكل التي تعترضهم أثناء عملهم فإنهم عادة ما يكونون مستائين وغير راضين عن عملهم.

3- المكانة الاجتماعية:

فكلما كانت المكانة الاجتماعية أو الوظيفية والأقدميه عالية لدى الأفراد فكلما زاد ذلك من رضاهم عن عملهم.

2- الرضا عن الحياة:

وهذا يتمثل في رضا الأفراد عن حياتهم وشعورهم بالسعادة في حياتهم, فإن ذلك يقودهم عن الرضا عن عملهم وشعورهم بالسعادة تجاه العاملين معهم، ومن خلال استعراض تلك العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي للعاملين في المؤسسات بشكل عام

والتربوية منها بشكل خاص نجد أنها لا تقتصر على تلك العوامل فحسب، بل إنها تتعدى إلى عوامل أخرى يمكن أن تساهم في رضا العاملين في المؤسسات وخاصة المؤسسات التربوية ألا وهي المدرسة حيث يكون المناخ الإيجابي السائد في المدرسة أحد تلك العوامل فكلما كان هناك مناخا إيجابيا تسوده الألفة والمحبة والتعاون والعمل ضمن الفريق الواحد، فإن ذلك يقود إلى رضا المعلمين في المدرسة كذلك وجود شفافية في التعامل ووجود إدارة تشاركية، ونظام اتصال فعال في المؤسسة، ووضوح الأهداف التي يسعى الجميع لتحقيقها كل ذلك يؤثر إيجابيا أو سلبيا على رضا المعلمين.

4.8.1.2 أساليب تنمية الرضا الوظيفي:

إن العلاقة بين الرضا عن العمل والإنتاجية في بعض الحالات لا تكون مباشرة، وإنما تكون من خلال عوامل وسيطة مثل الأجور، والحوافز، وغيرها من الأمور الايجابية، وبسبب بعض الآثار السلبية التي تحدث بسبب عدم الرضا عن العمل فإن الإدارة يجب أن تهتم بتحسين حالة الرضا عن العمل. ويذكر(رسمي، 2004). مجموعة من أساليب تنمية الرضا الوظيفي وهي:

1- ثبات نظام الترقي والذي يعتمد على وجود فواصل زمنية بين كل درجة وظيفية وأخرى مما يمثل إحباطا للفرد الذي يتمتع بارتفاع في مستوى دافعية الإنجاز، بجانب أن الاعتماد على مبدأ الأقدمية المطلقة قد يؤدي إلى تصعيد الأفراد إلى وظائف لا تتفق وقدراتهم الفعلية وهو ما يتفق مع مبدأ بيتر والذي يقرر أن الفرد يبدى كفاءة في مستوى وظيفي معين ثم يتم تصعيده إلى مستوى آخر لا تتفق مهاراته معه.

2- إن الاعتماد على أسلوب الترقية من الداخل يشير إلى الجمود النسبي للتنظيم حيث تنعدم المنافسة بين الأفراد، روتينية الأداء، على حين أن فتح باب الترقي لأفراد من الخارج يمكن التنظيم من الإفادة من الخبرات الخارجية بما تستحدثه من أساليب جديدة في أداء العمل.

3- الاعتماد على التوجيه الوظيفي من الرئيس المباشر والذي يتمثل في الإرشادات، التوسع الوظيفي، والتدوير الوظيفي كأحد المصادر الرئيسية في الارتفاع بالمهارات الوظيفية للفرد.

5.8.1.2 نتائج الرضا الوظيفي:

وهذا يتمثل في أنه كلما كان الأفراد راضين عن عملهم، فإنه تظهر نتائج إيجابية نتيجة لذلك الرضا، مما يؤثر ذلك بدون شك على الأداء وجودته.

ولقد ذكر(سلطان ،2002). نتائج الرضا الوظيفي وتتمثل في:

1-الرضا الوظيفي ومعدل دوران العمل: وهذا يتمثل في افتراض أنه كلما كان الفرد راضيا عن عمله, زادت الدافعية لديه على البقاء في هذا العمل, وقلت نسبة احتمال تركه للعمل.

وقد أظهرت معظم الدراسات التي تناولت هذا الجانب أن هناك علاقة سلبيه بين الرضا عن العمل ومعدل دوران العمل, فكلما كان العامل راضيا عن عمله, كلما قل معدل دورانه عن العمل.

2- الرضا الوظيفي ومعدل الغياب: وهذا يتمثل في درجة حصول العامل على درجة من السعادة والفرح والرضا أثناء وجوده في عمله بدرجه أكبر من تغيبه عن العمل.

3- الرضا عن العمل ومعدل الأداء: وهذا نجده في اهتمام كثير من الباحثين لهذا الجانب, حيث أكدت معظم الدراسات أن العامل السعيد والراضي عن عمله يكون عاملا منتجا وهذا يساعده على الرضا عن عمله مما يدفعه إلى بذل المزيد من الجهد لزيادة الإنتاجية في عمله.

1.9.1.2 مفهوم التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان:

نظام مدته سنتان من التعليم المدرسي، يعقب مرحلة التعليم الأساسي التي تستغرق عشر سنوات دراسية، ويهدف إلى الاستمرار في تنمية المهارات الأساسية ومهارات العمل والتخطيط لدى الطلاب؛ بما يهيئوهم ليكونوا أعضاء فاعلين في المجتمع، قادرين على الاستفادة من فرص التعليم والتدريب والعمل بعد التعليم المدرسي(وزارة التربية والتعليم،2008).

2.9.1.2 لمحة تاريخية عن التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان:

في إطار سعي حكومة حضرة صاحب الجلالة السلطان قابوس بن سعيد المعظم حفظه الله ورعاه لتطوير التعليم في السلطنة، واستكمالا لخطة تطوير التعليم العام التي أقرها مجلس الوزراء الموقر والتي دعت إلى تبني نظام للتعليم العام يتم بموجبه تقسيم السلم التعليمي إلى مرحلتين : مرحلة التعليم الأساسي ومدتها عشر سنوات، ومرحلة التعليم ما بعد الأساسي ومدتها سنتان، سعت وزارة التربية والتعليم لاستقبال مخرجات التعليم الأساسي إلى التخطيط لمرحلة التعليم ما بعد الأساسي، وتمثل ذلك في الصفين الحادي عشر والثاني عشر، التي تقوم على الموجهات والثوابت الأساسية التي ترتكز عليها فلسفة التربية والتعليم في السلطنة ، ووفق توصيات خطة تطوير التعليم المذكورة أعلاه، والدراسات، والندوات، والمؤتمرات التي نظمت في هذا الإطار، وأتبعت وزارة التربية والتعليم ذلك في صيف 2002 م بتنظيم "الندوة الوطنية حول مستقبل التعليم الثانوي" وشارك في هذه الندوة جهات حكومية مختلفة معنية بمستقبل التعليم الثانوي حيث شملت أولياء الأمور والطلبة، ثم نظمت الوزارة بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة " اليونسكو" و مكتب التربية العربي مؤتمراً دولياً تحت شعار " مستقبل أفضل للتعليم الثانوي " في شهر ديسمبر 2002 م، كما عقدت الوزارة اجتماعات مع ممثلين من مجلسي الدولة والشورى، وجامعة السلطان قابوس، والوزارات المعنية بأمر التعليم مثل وزارة التعليم العالي ووزارة القوى العاملة وبعض الجهات الحكومية الأخرى وذلك في نهاية عام2003 م، كما عقدت دورات أخرى بالمناطق التعليمية المختلفة خلال عام 2004 م، وكان هدف هذه المشاورات هو الوصول إلى اتفاق حول مناهج وأساليب تقويم مناسبة لمرحلة التعليم مابعد الأساسي للصفين الحادي عشر والثاني عشر. وإلحاقا لما تم في برنامج التعليم مابعد الأساسي وتمهيداً للمراحل القادمة، قامت الوزارة أيضا بإلغاء نظام التشعيب في التعليم العام وفق القرار الوزاري رقم(2004/83)، والذي أعطى بدوره للطالب القدرة على تحديد اختياراته ومستقبله وفقاً لقدراته وميوله، وقد ساعدت هذه الخطوة في تهيئة المدارس لاستقبال نظام التعليم ما بعد الأساسي، الذي يقوم على مبادئ فلسفة التربية في سلطنة عمان، وتم تصميمه لتلبية التوقعات العالمية والوطنية، وبدأ تطبيق نظام

التعليم ما بعد الأساسي في بداية العام الدراسي2007/2008 م(وزارة التربية والتعليم،2005).

3.9.1.2 الأهداف العامة لمرحلة التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان:

يسعى التعليم ما بعد الأساسي إلى استكمال تحقيق أهداف التربية والتعليم التي بدأ بها في حلقتي التعليم الأساسي الأولى والثانية، لذلك فإن الأهداف العامة لمرحلة التعليم ما بعد الأساسي تتمثل في تعزيز الولاء للوطن ولجلالة السلطان المعظم،وتأكيد الانتماء إلى المجتمع الخليجي والعربي والإسلامي والعالمي، والإيمان بمبادئ الدين الإسلامي، وترسيخ العقيدة والقيم الروحية في نفوس المتعلمين، وتوظيفها في الحياة، وجعلها معيارا للسلوك.

والاعتزاز باللغة العربية، والتوسع في تعليمها، وإتقان فنونها، مع اكتساب المهارات الكافية للوعي بالاتجاهات العالمية، والانتفاع بتجارب الآخرين في ضوء القيم الإسلامية، بالإضافة إلى تنمية التفكير بكل أنواعه، والقدرة على حل المشكلات، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو العمل المنتج بأنواعه ومستوياته كافة، كذلك الاستخدام الفاعل لمهارات التعلم الذاتي، والتعلم المستمر، والبحث عن المعرفة وإنتاجها، والاتصال بمصادرها، واستثمارها والإفادة من تقانة المعلومات بما يعين،على تحقيق النمو الثقافي، والعلمي، والمهني للمتعلم، وكذلك القدرة على التفاعل والمشاركة مع الآخرين بسلام، وتنمية الوعي الصحي، والسكاني، والبيئي، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو البيئة، وإدراك قيمة التذوق الفني والجمالي(وزارة التربية والتعليم،2007).

4.9.1.2 المهارات والخصائص الأساسية للتعليم ما بعد الأساسي:

لقد ركز نظام التعليم مابعد الأساسي على المهارات الأساسية التي يحتاجها الفرد في حياته، وذلك من خلال التأكيد على تحقيق مجموعة من المهارات الضرورية للفرد في حياته العملية والعلمية، كمهارات التواصل من حيث الاتصال بكفاءة، وثقة من خلال وسائل وأشكال الاتصال المختلفة، ومهارة القدرة على استخدام لغة الرياضيات من حيث إجراء عمليات حسابية معقدة بصورة دقيقة وغيرها من العمليات الحسابية

بثقة وكفاءة، وتنظيم المعلومات وتبويبها بطريقة منطقية ومقنعة، ومهارات تقانة المعلومات من خلال تحديد المعلومات، وتنظيمها، وتحليلها، وتركيبها، وتقويمها واستخدامها،وعرضها بوضوح ودقة وبطريقة منطقية ومختصرة،ومهارات حل المشكلات من خلال استخدام التفكير الناقد الايجابي والإبداعي والتأملي والمنطقي لتحديد المشكلات ووصفها وإعادة تعريفها، كذلك المهارات الشخصية والاجتماعية من خلال تطوير علاقات جيدة مع الآخرين، والتعاون معهم لتحقيق أهداف مشتركة، والمشاركة بفعالية في المجتمع كمواطن يتحلى بالمسؤولية، ويتميز التعليم مابعد الأساسي بعدد من المميزات التي تميزه عن بقية البرامج التعليمية من حيث إنه يمتاز بالتنوع من خلال تلبيته لاحتياجات الطلاب الذين يرغبون بالالتحاق بسوق العمل، وأولئك الذين ينوون مواصلة دراستهم في مؤسسات التعليم العالي، كذلك يتيح نظام التعليم مابعد الأساسي فرصة اختيار الطلاب لمواد دراسية تعدهم لسوق العمل، وتزويد الطلاب بمهارات التوظيف الأساسية، كما أنه يتميز بالمرونة عبر تمكن الطلاب عن طريقه استكشاف مختلف المجالات التي يطمحون إلى الالتحاق بها وذلك قبل التزامهم بمسار محدد أو هدف مهني بعينه، كما أنه يلبي الاحتياجات الفردية للطلاب، مثل الطلاب ذوي القدرات الأكاديمية الدنيا، وأولئك الذين يمتلكون قدرات أكاديمية عليا (وزارة التربية والتعليم،2007).

2.2 الدراسات السابقة:

2. 2. 1الدراسات العربية:

أجرت **(الشيزاوية،2008):** دراسة بعنوان"أنماط القيادة التربوية السائدة في مدارس التعليم الأساسي للصفوف (5−10) بسلطنة عمان وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين".وهدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة في مدارس التعليم الأساسي للصفوف (5−10) بسلطنة عمان، وكذلك التعرف على الفروق في الأنماط القيادية السائدة في مدارس التعليم الأساسي في ضوء المتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة وكذلك مستويات الرضا الوظيفي السائدة في مدارس التعليم الأساسي. وتكونت عينة الدراسة من (450) معلماً و معلمة تم اختيارها بطريقة عشوائية من إجمالي حجم مجتمع الدراسة والبالغ(3927) معلم ومعلمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى التأكيد على

استخدام مديري مدارس التعليم الأساسي للصفوف (5-10) بسلطنة عمان الأنماط القيادية التربوية جميعها بشكل مختلف ومتفاوت،إذ جاء ترتيبها تنازليا كالتالي الديمقراطي، والترسلي، والأوتوقراطي.

كذلك أجرت (**الكعبية،2008**): دراسة بعنوان"الأنماط القيادية لمديري التعليم الأساسي وعلاقتها بتحفيز المعلمين نحو تحسين المدرسة بسلطنة عمان". وهدفت إلى معرفة الأنماط القيادية لمديري التعليم الأساسي وعلاقتها بتحفيز المعلمين نحو تحسين المدرسة. وتكونت عينة الدراسة من (65) مديراً ومديرة و (380) معلماً و معلمة من مدارس التعليم الأساسي بشمال الباطنة تم اختيارها بطريقة عشوائية من إجمالي حجم مجتمع الدراسة والبالغ(3828) معلم ومعلمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأسلوب القيادي الممارس من قبل المديرين هو الأوتوقراطي من وجهة نظر المديرين والمعلمين، كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة للمديرين في تحديدهم للنمط القيادي الممارس من قبلهم.

كذلك أجرت(**رضا،2006**):دراسة بعنوان"أنماط القيادة التربوية السائدة لدي مديري ومديرات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وعلاقة ذلك برضاهم الوظيفي". وهدفت إلى معرفة أنماط القيادة التربوية السائدة لدى مديري, ومديرات المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وعلاقة ذلك برضاهم الوظيفي. وتكونت عينة الدراسة من(606) معلم، ومعلمة من بين(5) مناطق تعليمية في مملكة البحرين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن النمط السائد لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين والأكثر شيوعا هو النمط الديمقراطي حيث إن مدراء المدارس يهتمون بإنجاز العمل في جو تسوده علاقات طيبة مع المعلمين, ويشاركون المعلمين في المناسبات المختلفة، ويحرص مدراء المدارس على توجيه المعلمين توجيها تربويا هادفا.

كما أجرى (**العظمات،2004**): دراسة بعنوان"السلوك القيادي لمديري التربية والتعليم، وعلاقته بالرضا الوظيفي،والالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام التابعين لهم، في مديريات التربية والتعليم في الاردن". وهدفت إلى التعرف على درجة ممارسة السلوك

القيادي لمديري التربية والتعليم، وعلاقته بالرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام التابعين لهم. وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، وكان عدد أفرادها (264) رئيس قسم موزعين على ثلاثة أقاليم من مجموع المجتمع الأصلي البالغ(528) رئيس قسم، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مديري التربية والتعليم في الاردن، يمارسون السلوك القيادي المنوط بهم بدرجة عالية، وان مستوى الرضا الوظيفي لرؤساء الأقسام كان عالياً، وأظهرت نتائج الدراسة ايضا أن درجة ممارسة السلوك القيادي لمديري التربية والتعليم قد ارتبط بدرجة ايجابية بالرضا الوظيفي الكلي.

كما أجرى(**القاسم،2003**): دراسة بعنوان" الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس، واثر هذه الأنماط في الرضا الوظيفي للمعلمين في مديرية تربية نابلس". وهدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس، واثر ذلك في الرضا الوظيفي للمعلمين، كما هدفت إلي بيان أثر متغيرات الدراسة الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة على الأنماط القيادية والرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات, وتكونت عينة الدراسة من(250) معلم، ومعلمة ،وتم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية من إجمالي حجم مجتمع الدراسة، والبالغ(3320) معلماً ومعلمة في المدارس الحكومية بمديرية تربية نابلس، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات الكلية كانت كبيرة، وأن النمط الديمقراطي أكثر الأنماط القيادية التي يفضلها المعلمين والمعلمات لمديري المدارس، وتوجد فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين المعلمين والمعلمات لصالح المعلمات، وتوجد فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير الخبرة لصالح أصحاب الخبرة (أقل من 5 سنوات)، وكذلك أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ارتباطيه بين النمط الديمقراطي والرضا الوظيفي.

كما أجرت (**سلامة،2003**): دراسة بعنوان" الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالرضا الوظيفي والولاء التنظيمي للمعلمين". وهدفت إلى التعرف علي واقع الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية العامة وعلاقتها بالرضا الوظيفي والولاء التنظيمي للمعلمين, وتكونت عينة الدراسة من (658) معلما ومعلمة مثلت ما نسبته 10% من المجتمع الأصلي للدراسة، وتوصلت

الدراسة للعديد من النتائج أهمها أن المعلمون راضون عن عملهم، وتعزو الدراسة سبب ذلك إلى إن المديرين والمديرات يعرّفون عملهم بالإجراءات الإدارية، ويحترمون المعلمين، ويبادلونهم شعور الاحترام، وان هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية في الأردن، والرضا الوظيفي للمعلمين، وكذلك هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن، والولاء التنظيمي للمعلمين، وكذلك وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي، والولاء التنظيمي للمعلمين.

كما أجرى **(الشناق ،2001):دراسة** بعنوان"الأنماط القيادية لدى مدراء المدارس الثانوية الحكومية المهنية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات, وعلاقتها بالرضا الوظيفي".وهدفت إلي التعرف على الأنماط القيادية التي يستخدمها مدراء المدارس الثانوية الحكومية المهنية في بعدي العمل، والعلاقات الإنسانية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات, وعلاقتها بالرضا الوظيفي، وتكونت عينة الدراسة من (455) معلما ومعلمة تم اختيارها بالطريقة العشوائية مثلث المجتمع الأصلي للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن مدراء المدارس الثانوية يهتمون ببعد النمط القيادي، وكان مستوى الرضا الوظيفي في الغالب أعلى من المتوسط لدى المعلمين, والمعلمات بالمدارس الثانوية.

كما أجرت **(محسوب، 2000):**دراسة بعنوان"الممارسات القيادية لمديري المدارس الثانوية، والرضا الوظيفي لمعلميها في جمهورية مصر العربية". وهدفت إلى التوصل لمجموعة من الإجراءات التي من شانها تفعيل العلاقة بين الممارسات القيادية لمديري المدارس الثانوية بجمهورية مصر العربية، والرضا الوظيفي لمعلميها بما يواكب المتطلبات المستقبلية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من(1223) معلما ومعلمة تم اختيارها بطريقة عشوائية مثلت ما نسبته 16% من المجتمع الأصلي للدراسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن وجود الممارسات القيادية الناجحة تحقق مستوى عالي من الرضا الوظيفي للمعلمين بالمدارس الثانوية العامة، ووجود الممارسات القيادية الناجحة ومستوي رضا وظيفي عالي للمعلمين يساعد في بناء مدرسة فعالة.

كما أجرى **(الأمين، 1999):** دراسة بعنوان"أنماط القيادة التربوية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين في جمهورية مصر العربية ". وهدفت إلى التعرف على أنماط القيادة التربوية الكائنة بالمدارس الثانوية بمدينة أسوان، وما ينبغي أن تكون وفقا للجنس والخبرة والعمر، والاختلاف بين ما هو كائن وما ينبغي أن تكون عليه، وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين، ومعرفة علاقة خبرة المعلم وراتبه وعمره برضاه عن وظيفته، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات المعلمين لما هو كائن من أنماط القيادة التربوية وما ينبغي أن تكون. كذلك وجود علاقة بين أنماط القيادة التربوية الكائنة والرضا الوظيفي للمعلم وبين القيادة. ولا توجد علاقة دالة إحصائيا بين متوسطات الرضا الوظيفي ومتغيرات الراتب وعمر وخبرة المعلم.

كما أجرى **(عبد الرحيم،1996):** دراسة بعنوان" أنماط السلوك القيادي لدي مديري المدارس الأساسية في محافظة إربد، وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين". وهدفت إلى التعرف على أنماط السلوك القيادي لدي مديري المدارس الأساسية في محافظة إربد،وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين، ومعرفة أثر كل من الجنس والخبرة والتدريب علي الرضا الوظيفي لديهم ، وتكونت عينة الدراسة من(775) معلماً ومعلمة عاملين في محافظة اربد، واستخدم الباحث مقياس جوردون "Gordon" لوصف السلوك القيادي، ومقياس مينوسوتا لقياس الرضا الوظيفي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في درجة الرضا الوظيفي للأنماط الإدارية.

كذلك أجرى **(طوقان، 1991):** دراسة بعنوان" النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية في الضفة الغربية، وتأثيره في الرضا الوظيفي للمعلمين باستخدام نموذج الشبكة الإدارية". وهدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية في الضفة الغربية، وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين.وتكونت عينة الدراسة من (68) مديراً ومديرةَ، تمثل(40%) من مجتمع الدراسة، وعينة المعلمين كانت نسبتها 30% من المعلمين العاملين في المدارس الثانوية بالضفة الغربية، وتم اختيار العينة عشوائياَ.وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود دلالة إحصائية بين تقديرات مديري المدارس الثانوية لأنماطهم القيادية، وبين متغير المستوى التعليمي، وكذلك أظهرت نتائج

الدراسة عدم وجود دلالة إحصائية بين تصنيف المعلمين للأنماط القيادية لمديري المدارس التي يعملون فيها، وبين متغيرات العمر، والخدمة، والمستوى التعليمي، وكذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود فروقاَ ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين على استبانة الرضا الوظيفي تعزى إلى النمط القيادي لمديري المدارس.

2.2.2 الدراسات الأجنبية:

أجرى(**Kimberley ,2008**): دراسة بعنوان"أنماط قيادة المدراء بالمدارس الابتدائية والرضا الوظيفي للمعلمين بمقاطعة أريزونا".وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين مفاهيم وأنماط قيادة المدراء، والرضا الوظيفي للمعلمين، وأثر بعض المتغيرات فيها مثل:متغير العمر، ومتغير الجنس، ومتغير العرق، وتكونت عينة الدراسة من(70) معلم، ومعلمة من(17) مدرسة بمقاطعة أريزونا، وتوصلت الدراسة إلى وجود عوامل مؤثرة على الرضا الوظيفي للمعلمين، وعن الأسلوب القيادي المستخدم، كذلك وجود علاقة إيجابية بين الحوافز بأنواعها، والرضا الوظيفي للمعلمين، كذلك توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين إدراك وفهم المعلمين لأنماط القيادة لدى المدراء، ورضاهم الوظيفي، مما أدى إلى وجود تاثير إيجابي بين النمط القيادي ، والرضا الوظيفي للمعلمين.

كذلك أجرى **(Pan, 2007)**: دراسة بعنوان" المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية الصينية, والرضا الوظيفي للمعلمين". وهدفت إلى تحليل العلاقة بين المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية, والرضا الوظيفي للمعلمين, وأثر بعض المتغيرات فيها، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة إيجابية بين المناخ التنظيمي, والرضا الوظيفي للمعلمين، كذلك وجود ارتباطات كبيرة بين المناخ التنظيمي للمدرسة, و الرضا الوظيفي للمعلمين.

كذلك أجرى **(Stumpf,2003)**: دراسة بعنوان" الأنماط القيادية لدى المدراء في ولاية نورث كارولينا، وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى الموظفين في المؤسسات".و هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الأنماط القيادية لدى المدراء في المؤسسات في ولاية نورث كارولينا، واثر متغيرات سنوات الخدمة، والتخصص، ومستوى التعليم، والجنس، والعمر كمتغيرات مستقلة على الرضا الوظيفي للموظفين، وتكونت عينة

الدراسة من (232) فرداً من مجتمع الدراسة الذي تكون من المؤسسات الموجودة في ولاية كارولينا في الولايات المتحدة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين النمط القيادي والرضا الوظيفي، كذلك وجود علاقة بين مستوى المؤهل للموظف ومستوى الرضا الوظيفي، كذلك توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين الحوافز المادية والرضا الوظيفي للموظفين، كذلك إلى عدم وجود علاقة بين جنس الموظف والرضا الوظيفي.

كذلك أجرى **(Karen , 2002)**: دراسة بعنوان" النمط القيادي لمدير المدرسة في المدارس الأساسية في ولايةNew jersey والرضا الوظيفي للمعلمين".وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين نمط مدير المدرسة القيادي, والرضا الوظيفي للمعلمين وتكونت عينة الدراسة من (251) معلماَ من المجتمع الأصلي للدراسة الذي تكون من المدارس الأساسية وعددها(23) مدرسة في منطقة موريس Morris في ولاية نيوجرسي New jersey وتوصلت الدراسة إلى أن نمط الإخبار Telling قد حقق أعلى مستوى في مستويات الرضا الوظيفي للمعلمين، كذلك توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين عوامل العمر, والنوع الاجتماعي, وبين الرضا الوظيفي للمعلمين.

كما أجرى **(Brown,2001)** : دراسة بعنوان" المناخ التنظيمي, والرضا الوظيفي للمعلمين في المدارس المتوسطة بمقاطعة كلارك لاس فيغاس".وهدفت إلى تحديد العلاقة بين المناخ التنظيمي, والرضا الوظيفي في المدارس المتوسطة في المناطق الحضرية بمقاطعة كلارك (لاس فيغاس) وتكونت عينة الدراسة من(285) معلم، ومعلمة من(19) مدرسة بمقاطعة كلارك ، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية كبيرة بين المناخ التنظيمي, والرضا الوظيفي للمعلمين ذات دلالة إحصائية، ولم توجد أي علاقة بين متغيرات النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة في التدريس.

كما أجرى **(Bare -Oldham, 2000)**: دراسة بعنوان"الأنماط القيادية لدى مدراء المدارس الحكومية في ولاية كنتا كي، وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين ".وهدفت إلى التعرف على أثر الأنماط القيادية المستخدمة من قبل مدراء المدارس الحكومية في ولاية كنتا كي، على الرضا الوظيفي للمعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (519) معلماً بطريقة عشوائية من (250) مدرسة متوسطة، و(250) مدرسة ثانوية، بواقع معلم واحد من كل مدرسة للمجتمع الأصلي للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى

وجود علاقة بين نمط القيادة الذي يستخدمه مدير المدرسة، ومستوى الرضا الوظيفي للمعلمين، كذلك وجود علاقة بين معرفة مدير المدرسة للأعمال التي ينفذها بمدرسته، ومستوى الرضا الوظيفي للمعلمين.

كذلك أجرى **(Robinson,1993):** دراسة بعنوان" الأنماط القيادية لمدراء المدارس وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين في ولاية أركانسس بالولايات المتحدة الأمريكية".وهدفت إلى التعرف على أثر الأنماط القيادية للمدراء بالرضا الوظيفي للمعلمين،وكذلك علاقة الرضا الوظيفي للمعلمين بستة متغيرات ديمغرافيه وهي:(السن،النوع الاجتماعي، المستوى التعليمي، الخبرة، حجم المدرسة، ومستوى المدرسة) وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية ضمت (28) مدرسة، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى العوامل المؤدية للرضا الوظيفي للمعلمين وهي: التساهل في الحرية، التكامل، الإعتبارية، مطالب التوفيق، الاتجاه نحو التفوق، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين الرضا الوظيفي للمعلمين، وبين المتغيرات الديمغرافيه للدراسة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة تنوع وتعدد الدراسات التي تناولت موضوع الأنماط الإدارية السائدة لدى مدراء مدارس التعليم بمختلف فئاته، وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين، وقد ربطت الدراسات السابقة بين الأنماط الإدارية السائدة لدى مدراء مدارس التعليم، وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين، وبعض المتغيرات المختلفة كالمرحلة التعليمية، والعمر، والمؤهل، وسنوات الخبرة، والراتب وكذلك النوع الاجتماعي.

وتتفق الدراسة الحالية من حيث الهدف مع دراسة كلٍ من:

(الشناق،2000)،و (رضا،2000)،و (طوقان،1991)،و (عبدالرحيم،1996)،و (الأمين،1999)،و (محسوب،2000)،و (سلامه،2003)،و (الكعبية،2008)،و ، و (القاسم،2003)،و (العظمات،2004)، و (الشيزاوية،2008)،و (Pan,2007) ، و (Kimberley,2008) ، و (Karen,2002) ،و (Bare –Oldham, 2000)،(Stumpf,2003) حيث كان الهدف من تلك الدراسات هو دراسة

العلاقـــة بـــين الأنمـــاط الإداريـــة الســـائدة لـــدى مـــدراء مـــدارس التعلـــيم بفئاتـــه المختلفة، والرضا الوظيفي للمعلمين.

كذلك تتفق الدراسة الحالية في عينتها المطبقة على المعلمين مع دراسة: (الشناق،2000)، و(رضا،2006)، و(Stumpf,2003) و(Karen,2002)، و (Pan,2007)،و(عبدالرحيم،1996)، و(محسوب، 2000) ، و(طوقان،1991) ، و (Bare – Oldham 2000)، و(الأمين، 1999)، و(سلامه ،2003)، و(القاسم،2003)،و(الشيزاوية،2008)،و(Kimberley,2008)،و(Brown,2001)، و(Robinson,1993).

بينما جاءت عينة دراسة (الكعبية، 2008) لتركز على المدراء والمعلمين، وجاءت دراسة (العظمات، 2004)، ليكون مجتمع وعينة الدراسة يمثل رؤساء الأقسام بمديرية التربية لكن الدراسة الحالية تميزت، واختلفت عن الدراسات السابقة من حيث أن أفراد العينة هم معلمي التعليم مابعد الأساسي الذين يدرسون الصفين الحادي عشر والثاني عشر.وقدمت الدراسات السابقة بعضاَ من الجانب النظري للدراسة الحالية مثل: أنماط الإدارة، وسمات القادة في الأنماط الإدارية، وتعريف التعليم مابعد الأساسي، ومفهوم الرضا الوظيفي.

وتتفق الدراسة الحالية من حيث المجتمع مع دراسة : (الكعبية،2008)، و (الشيزاوية، 2008)، فمجتمع الدراسة هو سلطنة عمان، كذلك تتفق الدراسة الحالية من حيث مجال التطبيق، مع الدراسات السابقة لكلِ من دراسة:(الكعبية،2008)،و(الشناق،2000)، و(رضا،2006)، و(Stumpf,2003)، و(Karen,2002)، و(Pan,2007)، و(عبدالرحيم،199)، و(محسوب،2000)، و(طوقان،1991)، و(الأمين،1999)، و(سلامه،2003) ، و(القاسم،2003)، و(الشيزاوية،2008) ، و(Kimberley,2008)، و2000 (Bare - Oldham) ، و (Brown,2001)،و (Parkinson,2008) حيث تم تطبيقها في المجال التربوي، بينما تختلف الدراسة الحالية من حيث الحدود المكانية، والزمانية، مع الدراسات السابقة، وتتميز الدراسة الحالية عن بقية الدراسات السابقة أنها تدرس الأنماط الإدارية السائدة لدى مدراء المدارس، وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين الذين يدرسون

بمرحلة تعليمية معينة– التعليم مابعد الأساسي– أي الصفين الحادي عشر والثاني عشر في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان.

أما عن مدى استفادة الباحث من الدراسات السابقة، فيتمثل في الإطلاع على الأدب النظري في موضوع الدراسة الحالية، والاستفادة منه، وكذلك في تحديد المنهج المتبع للدراسة، وأداتها، وبذلك تعد الدراسة الحالية إضافة جديدة، ومكملة للجهود التي بذلت في دراسة موضوع الأنماط الإدارية السائدة لدى مدراء مدارس التعليم بمراحله المختلفة، وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين في مرحلة هامة من مراحل التعليم في سلطنة عمان، ألا وهي مرحلة التعليم مابعد الأساسي، التي يمكن أن نصفها بمرحلة الخروج من عنق الزجاجة بالنسبة للمتعلمين ، وقد تكون هذه الدراسة إضافة معرفية جديدة على صعيد البحث في ميدان الإدارة التربوية.

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

يتضمن هذا الفصل عرضا لإجراءات الدراسة الميدانية ومنهجها، بما في ذلك وصف لمجتمع الدراسة وعينتها، وأداتي الدراسة المستخدمة وصدقهما وثباتهما، ومتغيرات الدراسة، وخطوات تطبيق الدراسة، والمعالجات الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

1.3 منهج الدراسة:

أتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي – الدراسات الارتباطية– نظرا لملائمته لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها، حيث تم جمع البيانات حول النمط الإداري السائد لدى مدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي, وعلاقته برضا معلمي الصفين(11– 12) في محافظة شمال الباطنة من خلال الرجوع إلى المراجع، والكتب،والدوريات، وبناء على البيانات التي تم جمعها عن طريق الأداتين المستخدمتين في الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوًن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان، والبالغ عددهم (1182) معلما، منهم (618) معلما، و (564) معلمة من مختلف التخصصات ، للعام الدراسي 2010-2011 ، وذلك وفقا للبيانات التي قدمتها دائرة تخطيط الاحتياجات التعليمية, وضبط الجودة بالمديرية العامة للتربية والتعليم لمحافظة شمال الباطنة ، ويبين الجدول رقم (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب عدد المدارس بكل ولاية بمحافظة شمال الباطنة والنوع الاجتماعي.

جدول رقم (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة من معلمي الصفين (11−12) حسب عدد المدارس بكل ولاية والنوع الاجتماعي في محافظة شمال الباطنة للعام 2011/2010م

م	الولاية	عدد المدارس		عدد المعلمين		المجموع
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	
1	السويق	2	1	125	69	194
2	الخابورة	1	1	62	64	126
3	صحم	2	3	148	169	317
4	صحار	2	2	113	141	254
5	لوى	1	1	58	58	116
6	شناص	2	1	112	63	175
المجموع الكلي		10	9	618	564	1182

يشير الجدول رقم(1) إلى أن مجموع أفراد مجتمع الدراسة بلغ (1182) معلماً ومعلمة، منهم (618) معلم أي بنسبة (52 %)، و (564) معلمة بنسبة (48%)، موزعين في تسعة عشر مدرسة للتعليم مابعد الأساسي للصفين(11−12) بمحافظة شمال الباطنة. وكانت الخطوة الثانية اختيار عينة عشوائية استطلاعية لتحديد مدى ثبات وصدق أداتي الدراسة تكونت من (30) معلماً ومعلمة ممثلةَ للمجتمع الأصلي، حيث تم اختيار هذه العينة العشوائية الاستطلاعية عن طريق الطبقية العشوائية بواقع خمسة معلمين من كل ولاية من ولايات المحافظة.

ويبين الجدول رقم (2) توزيع أفراد العينة العشوائية طبقاً للنوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

جدول رقم (2)

توزيع أفراد العينة العشوائية طبقاَ للنوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
النوع الاجتماعي	ذكر	15	%50
	أنثى	15	%50
	المجموع	30	%100
المؤهل العلمي	دبلوم	0	0 %
	بكالوريوس	24	%80
	ماجستير	6	%20
	المجموع	30	%100
سنوات الخبرة	1-5	10	%33.3
	6-10	10	%33.3
	11 فأكثر	10	%33.3
	المجموع	30	%100

ويتضح من الجدول رقم (2) أن العينة العشوائية ممثلة للنوعين(الذكور،والإناث)، كما أنها تضم معلمين من ذوي المؤهلات العلمية (البكالوريوس، والماجستير)،كما تشمل فئات مختلفة من الخبرة التعليمية، وما تبقى من المجتمع الأصلي بلغ (1152) معلماَ ومعلمة أخذت منه عينة الدراسة بطريقة الطبقية العشوائية وشملت (350) معلما ومعلمة يمثلون ما نسبته (30) %، وتم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية، بحيث أن العينة أصبحت تمثل المجتمع الأصلي.

ويبين الجدول رقم (3) توزيع أفراد عينة الدراسة من معلمي الصفين (11-12) حسب عدد المدارس بكل ولاية بمحافظة شمال الباطنة والنوع الاجتماعي.

جدول رقم (3)

توزيع أفراد عينة الدراسة من معلمي الصفين (11–12) حسب عدد المدارس بكل ولاية والنوع الاجتماعي في محافظة شمال الباطنة للعام 2011/2010م

م	الولاية	عدد المدارس		عدد المعلمين		المجموع
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	
1	السويق	2	1	37	18	55
2	الخابورة	1	1	18	18	36
3	صحم	2	3	38	55	93
4	صحار	2	2	37	36	73
5	لوى	1	1	19	18	37
6	شناص	2	1	38	18	56
المجموع الكلي		10	9	187	163	350

يشير الجدول رقم(3) إلى أن مجموع أفراد عينة الدراسة بلغ (350) معلماً ومعلمة، منهم (187) معلم أي بنسبة (53%)، و (163) معلمة بنسبة (47%) ، موزعين في تسعة عشر مدرسة للتعليم مابعد الأساسي للصفين(11–12) بمحافظة شمال الباطنة.

3.3 أداة الدراسة:

تم إعداد استبانتين إحداها للتعرف على الأنماط الإدارية السائدة لدى مدراء مدارس التعليم ما بعد الأساسي تكونت من (41) فقرة في صورتها الأولية (الملحق رقم2), والأخرى لقياس الرضا لدى المعلمين تكونت من (24) فقرة في صورتها الأولية (الملحق رقم3), من خلال الاستعانة بالأدب النظري، وبالرجوع إلى عدد من الدراسات ذات العلاقة، وكذلك الاستفادة من خبرة الباحث، وكذلك آراء المختصين في هذا المجال. وبناءَ على هذه المصادر تم تصميم الاستبانتين وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (41) فقرة تمثل الأنماط الإدارية السائدة لدى مدراء مدارس التعليم ما بعد الأساسي للصفين (11–12)، ومن (24) فقرة تمثل الرضا الوظيفي لدى المعلمين.

وتكونت الاستبانتين في شكلهما المبدئي على النحو التالي:

1. الجزء الأول: اشتمل على البيانات العامة والمتغيرات الديموغرافيه للعينة (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) .
2. الجزء الثاني: خُصص للكشف عن الأنماط الإدارية السائدة لدى مدراء مدارس التعليم ما بعد الأساسي للصفين(11−12) بمحافظة شمال الباطنة ، وتم في هذا الجزء من الأداة تحديد ثلاثة أنماط إدارية وهي: النمط الديموقراطي، والنمط الأوتوقراطي، والنمط الترسلي .
3. الجزء الثالث: وخُصص لقياس الرضا لدى المعلمين في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان، وتم تحديد خمسة محاور في هذه الأداة وهي: الرضا عن مدير المدرسة، والرضا عن الزملاء بالمدرسة، والرضا عن طبيعة العمل، والرضا عن الراتب ونظام الترقية والحوافز.

وقد تم اعتماد مقياس ليكرت (Likert Scale) المكون من خمسة مستويات للحكم على استجابة أفراد العينة لفقرات الاستبانتين وهي: (بدرجة كبيرة جداَ، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدا)، بحيث تأخذ الدرجات الآتية (5-4-3-2-1)على التوالي.

4.3 صدق الأداة:

تم التحقق من صدق مضمون الأداتين وذلك من خلال عرضهما على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (15) محكماَ من أصحاب الخبرة, والتخصص من جامعة السلطان قابوس، وجمهورية اليمن، و دولة الأمارات العربية المتحدة، وكليات العلوم التطبيقية (الملحق رقم4)؛ وذلك للحكم على مدى صلاحية فقراتهما وسلامة صياغتهما لغوياَ، ومدى مناسبة كل فقرة للمحور الذي أدرجت ضمنه ، وصلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه، كذلك لتقديم أي مقترحات يراها الأفاضل المحكمون مناسبة، وإجراء أي تعديل أو حذف أو إضافة لتحسين الاستبانتين؛ حيث أبدى الأفاضل المحكمون آرائهم حول تعديل بعض العبارات، وتغيير صياغتها، وتم إعادة صياغة الفقرات(1،2،3،10،11،15،16) في استبانة الأنماط الإدارية، وكذلك تم إعادة صياغة الفقرتين(1،3) في استبانة الرضا الوظيفي، وفيما عدا ذلك تم اعتماد

العبارات التي اتفق الأفاضل المحكمون على ملاءمتها، ثم تم عرض الاستبانتين بعد إجراء التعديلات المقترحة على الأساتذة أعضاء المكتب الفني للدراسات والتطوير بوزارة التربية والتعليم لإقرارهما، ثم إخراجهما في صورتهما النهائية (الملحق رقم 5) استبانة الأنماط الإدارية، و(الملحق رقم 6) استبانة الرضا الوظيفي.

5.3 ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الاستبانتين فقد تم توزيعهما في صورتهما النهائية بتطبيقهما على عينة استطلاعية تكونت من (30) معلم ومعلمة من أفراد المجتمع الأصلي للدراسة, وتم احتساب معامل الاتساق الداخلي عن طريق معادلة(ألفا كرونباخ) لحساب درجة ثبات محاور الاستبانتين, ومعامل ثباتهما, واتساقهما الداخلي، ويوضح الجدول رقم(4) ذلك.

جدول رقم(4)

ثبات محاور الاستبانتين حسب معامل آلفا كرونباخ

المحاور	معامل الثبات الفاكرونباخ
النمط الديموقراطي	0.912
النمط الأوتوقراطي	0.900
النمط الترسلي	0.909
الثبات الكلي لاستبانة الأنماط الإدارية	0.907
استبانة الرضا الوظيفي	0.877
الثبات الكلي لاستبانة الرضا الوظيفي	0.877

يشير الجدول رقم(4) إلى أن معامل الثبات الكلي لاستبانة الأنماط الإدارية قد بلغ(0.907)، وهي قيمة عالية ومقبولة في هذا النوع من الدراسات التربوية، أما بالنسبة للثبات الكلي لاستبانة الرضا الوظيفي فقد بلغ (0.877)، وهي كذلك قيمة

عالية و مقبولة في هذا النوع من الدراسات التربوية، وبناءَ عليه تعتبر الأداتان مناسبتان وصالحتان لأغراض الدراسة.

6.3 متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على:

أولا: المتغيرات المستقلة وشملت:

1. **النوع الاجتماعي:** ويشتمل على فئتين (ذكر– أنثى).
2. **المؤهل العلمي:** ويشتمل على ثلاثة مستويات (دبلوم – بكالوريوس– ماجستير فأعلى).
3. **سنوات الخبرة:** وتشتمل ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات ، من 5 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

ثانيا: المتغيرات التابعة:

وهي الأنماط الإدارية السائدة لدى مدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي للصفين (11–12), والرضا الوظيفي للمعلمين بمحافظة شمال الباطنة.

7.3 إجراءات الدراسة:

تم إتباع الخطوات الآتية في تطبيق إجراءات الدراسة الحالية:

أولا: بعد التأكد من صدق وثبات الاستبانتين ، وإخراجهما بالصورة النهائية ، تم القيام بالإجراء الرسمي الذي يتيح تطبيقهما , وذلك من خلال الحصول على خطاب رسمي من مدير مكتب رئيس الجامعة موجهاَ إلى المكتب الفني للدراسات والتطوير بوزارة التربية والتعليم الذي قام بدوره بمخاطبة المديرية العامة للتربية والتعليم لمحافظة شمال الباطنة من أجل تسهيل مهمة الباحث لإجراء دراسته .

ثانياَ: البدء في تطبيق الاستبانتين على أفراد عينة الدراسة المختارة عن طريق مديرية التربية والتعليم لمحافظة شمال الباطنة ، ولقد استغرقت عملية توزيع الاستبانتين واسترجاعهما الفترة من 2011/4/17 ولغاية 2011/4/30 م.

ثالثاَ: استرجاع الاستبانات, وفرزها ومعرفة الفاقد منها, واعتماد الصالح منها, ليتسنى للباحث القيام بالمعالجة الإحصائية المناسبة.

والجدول رقم (5) يوضح أعداد الاستبانات الموزعة على أفراد العينة، وأعداد المسترجع، والصالح منها.

جدول رقم (5)

أعداد الاستبيانات الموزعة على أفراد العينـة، وأعداد المسترجع، والصالح منها.

الاستبيانات	الموزع	المسترجع		المستبعد لعدم استكمال البيانات	الصالح		المجموع	النسبة
		ذكر	أنثى		ذكر	أنثى		
عدد الاستبيانات	350	190	160	29	168	153	321	92 %

8.3 المعالجة الإحصائية:

تم معالجة البيانات المستخلصة من الاستبانتين عن طريق الحاسب الآلي , وباستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Sciences (SPSS) الإصدار(17)؛ لإجراء التحليل الإحصائي المطلوب للإجابة عن أسئلة الدراسة المختلفة؛ حيث تم استخدام المعالجات والاختبارات الإحصائية التالية:

1- للإجابة عن السؤال الأول : تم استخراج التكرارات ، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وكذلك النسبة المئوية لدرجة موافقة أفراد عينة الدراسة على كل بند من بنود فقرات الاستبانة.

2- للإجابة عن السؤال الثاني : تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ لمعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية لنمط الإدارة السائد لدى مدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي للصفين (11-12) في مدارس محافظة

شمال الباطنة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وتحليل التباين الأحادي(One-Way ANOVA) لمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لنمط الإدارة السائد لدى مدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي للصفين (11–12) في مدارس محافظة شمال الباطنة تعزى لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل الدراسي، إضافة إلى ذلك تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذين المتغيرين.

3– وللإجابة عن السؤال الثالث : تم استخدام اختبار بيرسون ؛ لمعرفة دلالة العلاقة ذات بين الأنماط الإدارية السائدة لدى مدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي للصفين (11–12) في مدارس محافظة شمال الباطنة والرضا الوظيفي للمعلمين في تلك المدارس.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

يتضمن هذا الفصل عرض نتيجة التحليل الإحصائي في شكل جداول وتعليقات وفقاً لأسئلة الدراسة، ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها، كما يتضمن مجموعة من التوصيات التي خرجت بها الدراسة في ضوء النتائج على النحو التالي:

1.4 نتائج السؤال الأول:

ما النمط الإداري السائد الذي يمارسه مديري مدارس التعليم مابعد الأساسي بسلطنة عمان كما يراه المعلمون؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، و النسبة المئوية ، لكل نمط من الأنماط الإدارية الثلاثة وهي:(النمط الديموقراطي، والنمط الأوتوقراطي، والنمط التراسلي)، واعتبار النمط الذي يحصل على أعلى متوسط حسابي هو النمط السائد من وجهة نظر أفراد العينة ، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول رقم (6)

التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة لكل نمط من الأنماط الإدارية مرتبة تنازليا

الترتيب	النمط الإداري	التكرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
1	الديموقراطي	250	3.83	0.744	%77.9
2	الأوتوقراطي	56	2.63	0.751	%17.4
3	الترسلي	15	2.21	0.756	% 4.7

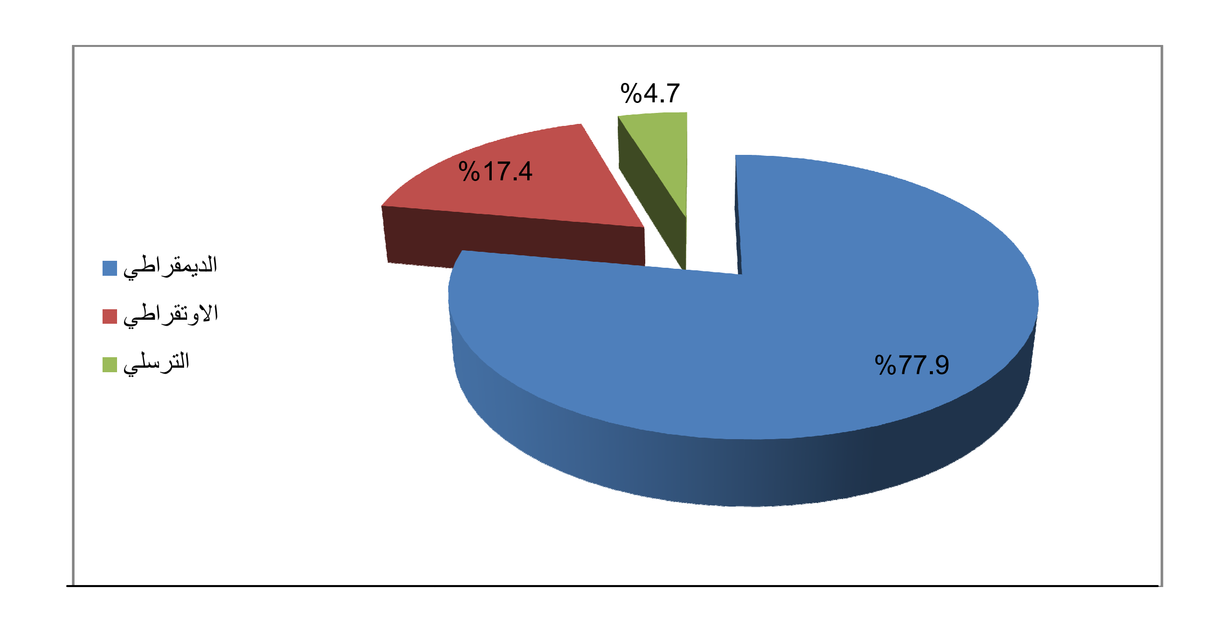
ومن خلال البيانات المستخلصة من الجدول (6) نجد أن مدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي للصفين(11–12) بمدارس محافظة شمال الباطنة يستخدمون الأنماط

الإدارية الثلاثة في مجال عملهم الإداري بالمدارس وبشكل متفاوت، حيث جاء النمط الديمقراطي الذي يستخدمه مدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي للصفين(11-12) بسلطنة عمان في المرتبة الأولى، حيث حصل على أعلى متوسط حسابي من بين الأنماط الإدارية التي يمارسها مدراء مدارس التعليم ما بعد الأساسي للصفين(11-12) بسلطنة عمان من وجهة نظر معلمي هذه المدارس، حيث بلغ متوسطه الحسابي(3.83)، كما بلغت نسبته المئوية (77.9%)، بينما جاء النمط الأوتوقراطي في المرتبة الثانية حصل، وعلى متوسط حسابي قيمته(2.63)،وبلغت النسبة المئوية لهذا النمط (17.4%) ، في حين جاء في المرتبة الثالثة النمط الترسلي، وحصل على أدنى متوسط حسابي وقيمته (2.21) و بنسبة مئوية بلغت (4.7%) من أفراد العينة.

كما يتضح أن النمط الديمقراطي هو النمط الإداري السائد الذي يمارسه مدراء مدارس التعليم ما بعد الأساسي للصفين(11-12) بمدارس محافظة شمال الباطنة من وجهة نظر المعلمين، وذلك لحصوله على أعلى نسبة مئوية والشكل رقم (2) يوضح ذلك.

شكل رقم (2)

النسب المئوية للأنماط الإدارية من وجهة نظر المعلمين



2.4 نتائج السؤال الثاني:

هل يختلف النمط الإداري الممارس لمديري مدارس التعليم مابعد الأساسي كما يراه المعلمون باختلاف متغيرات (النوع الاجتماعي ،الخبرة ، المؤهل العلمي) للمعلمين بسلطنة عمان؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ لمعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية على الأنماط الإدارية السائدة لدى مدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي للصفين(11−12) بمحافظة شمال الباطنة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)؛ لمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية للأنماط الإدارية السائدة لدى مدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي للصفين(11−12) بمحافظة شمال الباطنة تعزى لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل الدراسي، إضافة إلى ذلك استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

1.2.4 المتغير الأول: النوع الاجتماعي:

لقياس أثر متغير النوع الاجتماعي على الأنماط الإدارية السائدة لدى مدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي للصفين(11−12) بمحافظة شمال الباطنة،تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل نمط من الأنماط الإدارية ، واستخدام اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، والجدول رقم (7) يوضح ذلك:

جدول رقم (7)

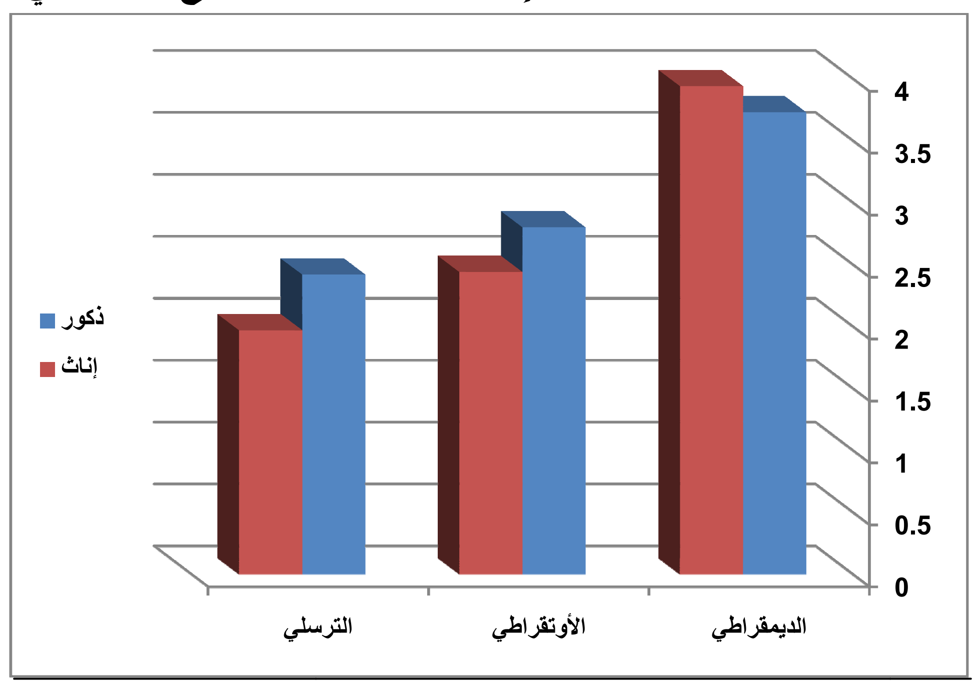
نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات الأنماط الإدارية حسب النوع الاجتماعي

النمط	النوع الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الديموقراطي	ذكور	3.73	0.827	2.597−	0.010
	إناث	3.94	0.625		
الأوتوقراطي	ذكور	2.80	0.801	4.578	0.000
	إناث	2.44	0.641		
الترسلي	ذكور	2.42	0.825	5.592	0.000
	إناث	1.97	0.591		

يتضح من الجدول رقم (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**0.05**) في المتوسطات الحسابية للأنماط الإدارية الثلاثة بين الذكور والإناث، فمن وجهة نظر المعلمات ممارسة النمط الديمقراطي لدى مدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي للصفين (11−12) أكثر مما هي من وجهة نظر المعلمين، وعلى العكس من ذلك بالنسبة للنمط الأوتوقراطي والنمط الترسلي حيث يرى المعلمون أن هذان النمطان ممارسان بشكل أكبر مما تراه المعلمات، والشكل (**3**) يوضح المتوسطات الحسابية للأنماط الإدارية حسب النوع الاجتماعي.

شكل رقم (3)

المتوسطات الحسابية للأنماط الإدارية حسب متغير النوع الاجتماعي



2.2.4 المتغير الثاني: سنوات الخبرة:

لقياس أثر متغير سنوات الخبرة على الأنماط الإدارية السائدة لدى مدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي للصفين(11-12) بمحافظة شمال الباطنة، تم إجراء اختبار التحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، ويشير الجدول رقم(8) إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأنماط الإدارية السائدة لدى مدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي للصفين(11-12) بمحافظة شمال الباطنة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

جدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأنماط الإدارية حسب الخبرة

النمط الإداري	الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الديموقراطي	5 سنوات فأقل	3.90	0.691
	6 – 10 سنوات	3.76	0.849
	11 سنة فأكثر	3.84	0.640
الأوتوقراطي	5 سنوات فأقل	2.65	0.795
	6 – 10 سنوات	2.68	0.770
	11 سنة فأكثر	2.58	0.708
الترسلي	5 سنوات فأقل	2.21	0.792
	6 – 10 سنوات	2.27	0.805
	11 سنة فأكثر	2.14	0.670

ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات الحسابية يشير الجدول رقم (9) إلى نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للأنماط الإدارية السائدة لدى مدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي للصفين(11–12) بمحافظة شمال الباطنة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

جدول رقم (9)

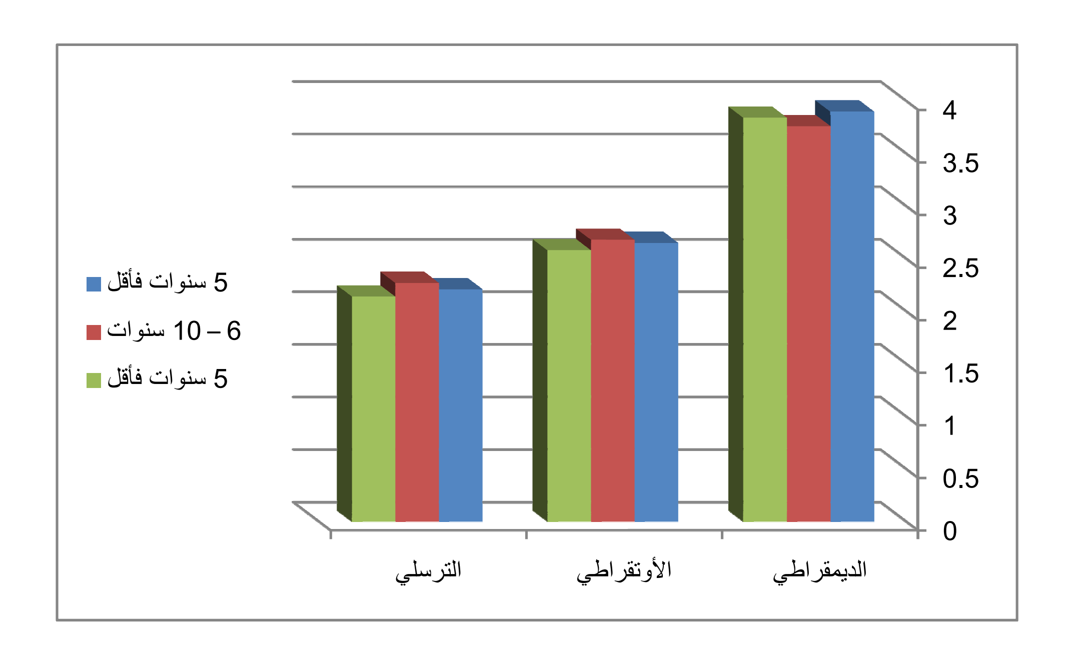
نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في متوسطات الأنماط الإدارية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

النمط الإداري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الديموقراطي	بين المجموعات	0.925	2	0.463	0.832	0.436
	داخل المجموعات	173.925	318	0.556		
الأوتوقراطي	بين المجموعات	0.619	2	0.310	0.546	0.580
	داخل المجموعات	177.316	318	0.567		
الترسلي	بين المجموعات	0.948	2	0.474	0.832	0.436
	داخل المجموعات	177.783	318	0.570		

يتضح من الجدول رقم (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين أي من الأنماط الإدارية تعزى للخبرة، وهذا يدل على تشابه وجهات نظر المعلمين بمختلف خبراتهم حول ممارسة مدراهم للأنماط الإدارية الثلاثة، والشكل رقم (4) يبين المتوسطات الحسابية للأنماط الإدارية حسب متغير سنوات الخبرة.

شكل رقم(4)

المتوسطات الحسابية للأنماط الإدارية حسب متغير سنوات الخبرة



3.2.4 المتغير الثالث: المؤهل العلمي:

لقياس أثر متغير المؤهل العلمي على الأنماط الإدارية السائدة لدى مدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي للصفين(11−12) بمحافظة شمال الباطنة ، تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، ويشير الجدول رقم(10) إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأنماط الإدارية السائدة لدى مدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي للصفين(11−12) بمحافظة شمال الباطنة تبعاَ لمتغير المؤهل العلمي.

جدول رقم (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأنماط الإدارية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

النمط الإداري	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الديموقراطي	دبلوم	4.04	0.632
	بكالوريوس	3.82	0.731
	ماجستير فأعلى	3.31	1.211
الأوتوقراطي	دبلوم	2.61	0.677
	بكالوريوس	2.63	0.750
	ماجستير فأعلى	2.83	1.014
الترسلي	دبلوم	2.12	0.511
	بكالوريوس	2.21	0.755
	ماجستير فأعلى	2.38	1.154

ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات الحسابية تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي والجدول رقم (11) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في متوسطات الأنماط الإدارية السائدة لدى مدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي للصفين(11–12) بمحافظة شمال الباطنة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

جدول رقم (11)

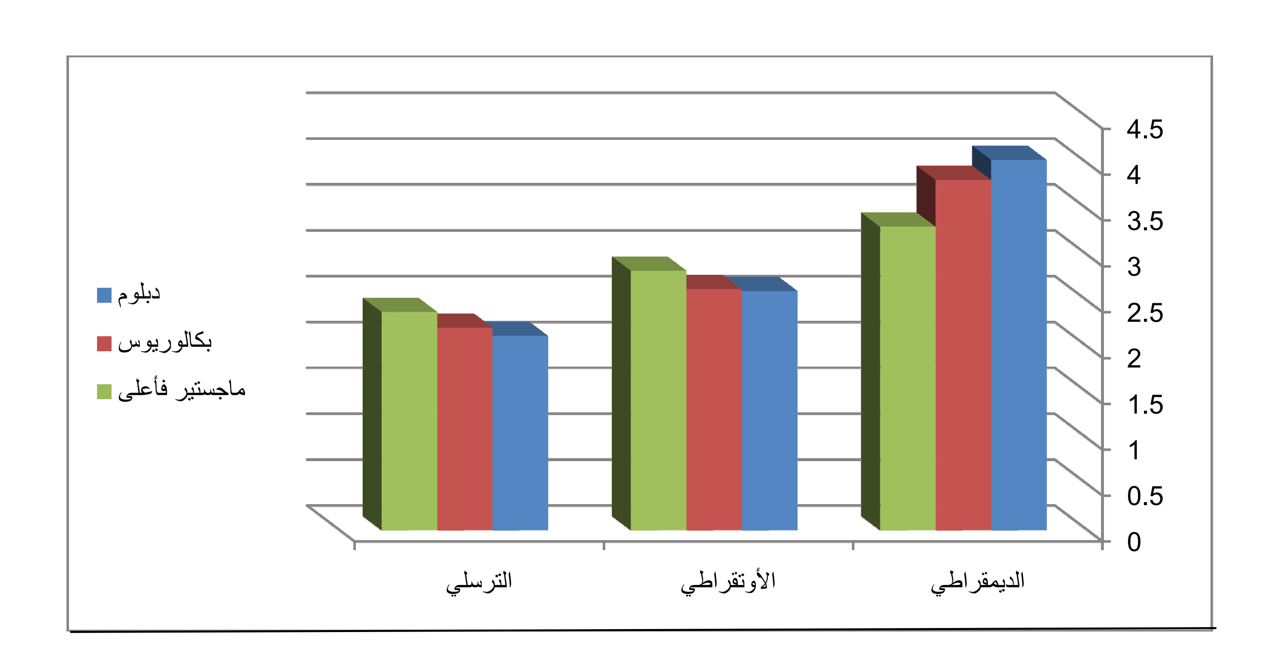
نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في متوسطات الأنماط الإدارية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

النمط الإداري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الديموقراطي	بين المجموعات	2.884	2	1.442	2.631	0.074
	داخل المجموعات	172.633	318	0.548		
الأوتوقراطي	بين المجموعات	0.312	2	0.156	0.275	0.760
	داخل المجموعات	178.721	318	0.567		
الترسلي	بين المجموعات	0.373	2	0.187	0.326	0.722
	داخل المجموعات	179.805	318	0.573		

يتضح من الجدول رقم (**11**) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين أي من الأنماط الإدارية تعزى للمؤهل العلمي، وهذا يدل على تشابه وجهات نظر المعلمون بمختلف مؤهلاتهم العلمية حول ممارسة مدراهم للأنماط الإدارية الثلاثة والشكل رقم (5) يبين المتوسطات الحسابية للأنماط الإدارية حسب المؤهل العلمي.

شكل رقم (5)

المتوسطات الحسابية للأنماط الإدارية حسب متغير المؤهل العلمي



3.4 نتائج السؤال الثالث:

ما العلاقة بين الأنماط الإدارية لمديري مدارس التعليم مابعد الأساسي, والرضا الوظيفي للمعلمين بسلطنة عمان ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation للكشف عن مدى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأنماط الإدارية السائدة لدى مدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي للصفين(11-12) بمحافظة شمال الباطنة ، وبين مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم، والجدول رقم (12) يوضح ذلك.

جدول (12)

نتائج اختبار بيرسون لقياس العلاقة بين الأنماط الإدارية والرضا الوظيفي للمعلمين

النمط الإداري	معامل ارتباط بيرسون"ر"	مستوى الدلالة
الديموقراطي	0.661	0.000
الأوتوقراطي	0.299−	0.000
الترسلي	0.262−	0.000

وتبين هذه النتيجة وجود ارتباط موجب دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين النمط الديمقراطي والرضا الوظيفي، ووجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين كل من النمط الأوتوقراطي والنمط الترسلي وبين الرضا الوظيفي، وهذا يدل على أنه كلما زادت ممارسة المدير للنمط الديمقراطي كلما زاد الرضا الوظيفي والعكس صحيح، كما يدل على أن زيادة مستوى ممارسة المدير للنمط الأوتوقراطي أو النمط التراسلي تقلل من مستوى الرضا الوظيفي والعكس صحيح.

4.4 المناقشة:

تم مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة وفقاً لأسئلتها على النحو الآتي:

1.4.4 مناقشة نتائج السؤال الأول:

ما النمط الإداري السائد الذي يمارسه مدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي للصفين (11−12) بمحافظة شمال الباطنة كما يراه المعلمون؟

تبين من النتائج الخاصة بهذا السؤال أن مدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي للصفين (11−12) بمحافظة شمال الباطنة من وجهة نظر المعلمين، يمارسون في عملهم الإداري بالمدارس جميع الأنماط الإدارية بصورة مختلفة وبشكل متفاوت فيما بينهم، وبحسب الظروف التي تحيط بهم في مدارسهم، حيث جاء النمط الديموقراطي في المرتبة الأولى بنسبة مئوية قدرها(77،9%)،ثم تلاه النمط الأوتوقراطي في المرتبة

الثانية بنسبة مئوية قدرها(17،4%)، وأخيراً جاء النمط الترسلي في المرتبة الثالثة بنسبة مئوية قدرها(4،7%).

ويفسر حصول النمط الديموقراطي على المرتبة الأولى وذلك بسبب توجه وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان بشكل عام، وفي منطقة الباطنة شمال بشكل خاص بتطوير الإدارات المدرسية ورفع كفاءتها الإدارية، من خلال جودة خدمات التدريب، والإنماء المهني في مجال العمل الإداري، حيث نفذت وزارة التربية والتعليم ممثلة في المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية مؤخراً برنامج تدريبي للكوادر الإدارية تحت مسمى "دورة تطوير مهارات الإدارة والإشراف في الإدارة المدرسية" بمعدل خمسين ساعة معتمدة شارك فيها مدراء المدارس ومساعديهم، ونقلوا اثر التدريب إلى مدارسهم وفي مجال عملهم، كذلك يعزى حصول النمط الديموقراطي على المرتبة الأولى إلى طبيعة عمل مدير المدرسة بسلطنة عمان إذ يتطلب عليه إشراك العاملين معه في تحديد ووضع سياسات المدرسة وخططها، والعمل ضمن الفريق الواحد في مدرسته، وضرورة تفعيل مبدأ العلاقات الإنسانية في مجال العمل ولكل العاملين،حتى يسود جو من الود والألفة والتعاون بين الجميع، مما يساعد في تحقيق الأهداف التربوية التي يسعى إليها الجميع في المدرسة، كما أن ممارسة هذا النمط الإداري من قبل مدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي للصفين (11−12)، وحصوله على المرتبة الأولى قد يكون ناتجاً عن إحساسهم بالمسئولية والالتزام تجاه عملهم كمدراء بمدارس التعليم مابعد الأساسي.

كما يعزى حصول النمط الأوتوقراطي على المرتبة الثانية ضمن الأنماط الإدارية السائدة لدى مدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي للصفين (11−12) في محافظة شمال الباطنة إلى أن هذا النمط الإداري يمكن أن يكون ناجحاً ومطلوباً، وذلك من خلال استخدامه من قبل إدارات المدارس خلال تأدية أعمالهم في فترات حدوث المشاكل والظروف الطارئة والأزمات والذي يتطلب من مدير المدرسة إتخاذ قرارات فيها الحزم والشدة، كذلك يعزى إلى الحرص الشديد من قبل مدير المدرسة على أن يعمل الجميع بأقصى ما لديهم من طاقة، والاهتمام الكبير لمدير المدرسة بطريقة

العمل دون التركيز على حاجات المعلمين، وكذلك يعزى الى أن أسلوب وشخصية مدير المدرسة يغلب عليها أسلوب الإدارة التسلطية.

في حين حصل النمط الترسلي على المرتبة الثالثة والأخيرة ضمن الأنماط الإدارية السائدة لدى مدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي للصفين (11−12) في محافظة شمال الباطنة، ويعود ذلك إلى أن مدراء المدارس يقومون بتوجيه العاملين معهم إلى آن يقوموا ببذل أقصى جهدهم لإثبات حسن ثقتهم بهم، وإعطاء الحرية للعاملين في مناقشة الأمور التي يريدون مناقشتها.

كذلك يعزى ذلك إلى قلة الدورات التدريبية في المهارات الإنسانية والاجتماعية، وقلة امتلاكهم للمهارات الأساسية والمتعلقة بالنمط الديموقراطي، إضافة إلى الأعباء الكثيرة والمتعلقة بجوانب العمل المختلفة، ويعزى كذلك الى شخصية مدير المدرسة التي يغلب عليها أسلوب التساهل والتسيَّب في جوانب العمل، فهناك الشخصية القوية والضعيفة والشخصية التي تسيَّب الأمور.

وقد اتفقت هذه النتيجة فيما يتعلق بالأنماط الإدارية المستخدمة من قبل مدراء المدارس مع ما توصلت إليه دراسة (القاسم،2003)،ودراسة(رضا،2006)، ودراسة(الكعبية،2008)،ودراسة(الشيزاوية،2008)،والتي أشارت نتائجها إلى أن النمط الديموقراطي يستخدمه مدراء المدارس واحتل المرتبة الأولى من بين الأنماط الإدارية المستخدمة من قبل مدراء المدارس، بينما جاء النمط الأوتوقراطي والنمط الترسلي في المرتبة الثانية والثالثة من بين الأنماط الإدارية المستخدمة من قبل مدراء المدارس.

2.4.4 **مناقشة نتائج السؤال الثاني:**

هل يختلف النمط الإداري الممارس لمدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي للصفين (11−12) كما يراه المعلمون باختلاف متغيرات (النوع الاجتماعي،الخبرة،المؤهل العلمي) للمعلمين بسلطنة عمان؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0،05) بين المتوسطات الحسابية للأنماط الإدارية السائدة لدى مدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي للصفين 11−12) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، بينما لا

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0،05) بين المتوسطات الحسابية للأنماط الإدارية السائدة لدى مدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي للصفين(11−12) تعزى لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي، وفيما يلي تفصيل كل متغير على حده.

أ- المتغير الأول للنوع الاجتماعي

أظهرت نتائج الدراسة إلى أن أنماط الإدارة(الديموقراطي، والاتوقراطي، والترسلي) تتأثر بالنوع الاجتماعي، حيث جاء النمط الديموقراطي لصالح المعلمات بصورة أكبر من الذكور، ويرجع ذلك إلى أن النوع الاجتماعي يمكن أن يعتبر متغيراَ موثراَ في إحداث فروق معنوية في مستوى ممارسة مدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي للصفين (12−11) للأنماط الإدارية التي يمارسونها في مدارسهم لمتابعة جوانب العمل المختلفة، ويعزى ذلك إلى أن إدراك المعلمات للنمط الإداري المستخدم من قبل إدارات المدارس يكون بصورة كبيرة وعالية، حيث أن سيادة وتوفر المناخ التربوي والمناخ النفسي بالمدرسة، ومراعاة للحالة النفسية وتفهم مشاعرهن، وكذلك إشباع حاجاتهن الإنسانية له دور كبير في تحقيق الأمن والاستقرار النفسي، كذلك يتضح من خلال هذه النتيجة أن هناك مراعاة وتفهم من قبل مدراء المدارس للدور الكبير الملقى على عاتق المعلمة التي تتحمل أعباء كبيرة في تأدية واجباتها تجاه عملها وأسرتها.

أما عن احتلال النمط الأوتوقراطي المرتبة الثانية ضمن نتيجة الدراسة، فنجد إنه جاء لصالح الذكور بصورة أكبر من الإناث، ويعزى ذلك إلى طبيعة الفروق بين النوع الاجتماعي،إذ يتميز هذا النمط الإداري بأسلوب الشدة والصرامة في التعامل مع العاملين وفي إتخاذ القرارات المتعلقة بجوانب العمل المختلفة، وهذا لا ينسجم مع الطبيعة الإنسانية للمرأة التي تتصف بالرقة والرحمة ، وكذلك اهتمامها الكبير بالأمور الإيجابية في مجال حياتها بشكل عام، ومجال عملها بشكل خاص.

بينما تفسر نتيجة حصول النمط الترسلي على المرتبة الثالثة لصالح الذكور بصورة أكبر من الإناث ضمن نتيجة الدراسة، فيعزى ذلك إلى قلة الدورات التدريبية في المهارات الإنسانية والاجتماعية، وقلة امتلاكهم للمهارات الأساسية والمتعلقة

بالنمط الديموقراطي،إضافة إلى الأعباء الكثيرة والمتعلقة بجوانب العمل المختلفة، كذلك يمكن أن تكون ضوابط النقل من مدرسة إلى أخرى دون رغبة من مدير المدرسة سبباً في استخدامه النمط الترسلي، كذلك يمكن أن يكون قلة الحوافز التي يحصل عليها المدراء سبباً في استخدامهم لهذا النمط في عملهم المدرسي، وكذلك يعزى الى الشخصية العامة لمدير المدرسة، فهناك الشخصية القوية، والشخصية الضعيفة ، والشخصية التي يغلب عليها الأسلوب الإداري التسيبي.

وقد اتفقت هذه النتيجة فيما يتعلق باختلاف الأنماط الإدارية المستخدمة من قبل مدراء المدارس باختلاف متغير النوع الاجتماعي مع ما توصلت إليه دراسة(عبدالرحيم،1996)، ودراسة(الأمين،1999)،ودراسة(سلامة،2003)، ودراسة(القاسم،2003)، ودراسة(الشيزاوية،2008).

بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة(Robinson,1993)، ودراسة(Brown,2001)،ودراسة(Karen,2002)،ودراسة(Stumpf,2003),ودراسة (الكعبية،2008).

ب- المتغير الثاني سنوات الخبرة:

وفيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة، فقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0،05) بين أي نمط من الأنماط الإدارية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ومن خلال النظر للمتوسطات الحسابية للأنماط الإدارية، نجد أن النمط الديموقراطي يبدأ مرتفعاً لدى فئة المعلمين أصحاب سنوات الخبرة(5 سنوات – فأقل)؛ حيث كانوا أكثر موافقةَ على استخدام مدرائهم للنمط الديموقراطي، ويرجع ذلك إلى إنهم معلمون جدد وفي بداية حياتهم العملية، ويسعون إلى الالتزام والانضباط في عملهم بصورة كبيرة، حفاظاً على بقائهم في وظيفتهم كمعلمين، ويبدأ بالنزول عند فئة المعلمين أصحاب سنوات الخبرة(6– 10)، ويرجع ذلك إلى إن المعلمين يبدأون في مواجهة مهام العمل ويتعودون عليها، مما يؤثر ذلك على إدراكهم بأن مدراءهم لا يساعدونهم ولا يقدمون لهم ما يحتاجون، ثم يعود النمط بالارتفاع عند فئة المعلمين أصحاب سنوات الخبرة العالية (11– فأكثر)، ويرجع ذلك إلى تراكم الخبرة لديهم في مجال العمل، مما يجعل مدير المدرسة يحترمهم ويقدرهم

ويشركهم معه في وضع السياسات الخاصة بالمدرسة بصورة كبيرة، مما يجعلهم يدركون بصورة كبيرة أن مدراءهم أكثر استخداماً للنمط الديموقراطي.

بينما نجد أن النمط الأوتوقراطي والنمط التراسلي معتدلين، وهذا يدل على تشابه وجهات نظر المعلمين والمعلمات بمختلف خبراتهم حول ممارسة مدرائهم للأنماط الإدارية الثلاث.

وقد اتفقت هذه النتيجة فيما يتعلق بالأنماط الإدارية المستخدمة من قبل مدراء المدارس مع ما توصلت إليه دراسة(الأمين،1999)، ودراسة (طوقان،1991)، ودراسة(القاسم،2003)، ودراسة(الكعبية،2008).

واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة(Robinson,1993)، ودراسة(Brown,2001)، ودراسة(الشيزاوية،2008).

ج- المتغير الثالث المؤهل العلمي:

أما بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي فلقد أظهرت نتائج الدراسة إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0،05) بين أي نمط من الأنماط الإدارية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين المؤهلين تربوياً وغير المؤهلين تربوياً، ومن هنا يتضح أن المؤهل العلمي لا يؤثر في النمط الإداري الذي يستخدمه مدير المدرسة،وهذا يعزى إلى تشابه وجهات نظر المعلمين والمعلمات بمختلف مؤهلاتهم العلمية حول ممارسة مدراءهم للأنماط الإدارية الثلاث، حيث نجد ذلك يعتمد على طبيعة الفرد، وتربيته، وشعوره، وعلاقاته وتعامله مع الآخرين.

وقد اتفقت هذه النتيجة فيما يتعلق بالمؤهل العلمي وعلاقته بالأنماط الإدارية المستخدمة من قبل مدراء المدارس مع ما توصلت إليه دراسة(طوقان،1991)، ودراسة(Stumpf,2003)،ودراسة(الكعبية،2008).بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة(القاسم،2003)،ودراسة(الشيزاوية،2008).

3.4.4 مناقشة نتائج السؤال الثالث:

ما العلاقة بين الأنماط الإدارية لمديري مدارس التعليم مابعد الأساسي للصفين(11-12),والرضا الوظيفي للمعلمين بسلطنة عمان؟

أظهرت نتائج الدراسة بوجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0،05) بين الأنماط الإدارية المستخدمة من قبل مدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي للصفين(11−12) بمحافظة شمال الباطنة، وبين مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم.

حيث يتضح من خلال نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون"ر" وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0،05) بين ممارسة النمط الإداري الديموقراطي من قبل مدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي للصفين (11−12) في محافظة شمال الباطنة، والرضا الوظيفي للمعلمين بالصفين المذكورين من وجهة نظرهم، ويعزى ذلك إلى أن مدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي يتعاملون مع المعلمين العاملين معهم بكل شفافية وعدالة، وبكل ود واحترام، وتعاون ويوظفون مبدأ العلاقات الإنسانية الايجابية في مجال عملهم، مما انعكس ذلك على سلوك المعلمين وشعورهم الايجابي الداخلي ورضاهم عن مديرهم وعملهم، وهذا بدون شك يدفعهم إلى بذل الجهد المضاعف والجدية في العمل، مما يساعد ذلك على رفع المستويات التحصيلية للطلاب.

وهذا ما أكدته النظريات التي فسرت الرضا ومنها نظرية العاملين التي أشارت إلى أن العوامل الدافعة التي تزيد من رضا العاملين، فإذا ما توفرت عدد من العوامل كالشعور بالأمن والعدالة ونوعية العمل والظروف التي يشعر فيها العامل بالراحة والأمان، فإنها تكون من العوامل المساعدة لتحقيق رضا العاملين عن أعمالهم.

فيما أكدت نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون"ر" وجود علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0،05) بين ممارسة النمط الإداري الأوتوقراطي من قبل مدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي للصفين (11−12) في محافظة شمال الباطنة،والرضا الوظيفي للمعلمين بالصفين المذكورين من وجهة نظرهم.

ويفسر ذلك إلى أنه كلما كان أسلوب مدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي للصفين (11−12) في محافظة شمال الباطنة، يتميز باستخدام التهديد والوعيد مع المعلمين بالمدرسة، وكذلك حب التحكم والسيطرة في جميع الأمور بالمدرسة، ولا يتم الاهتمام

بإعطاء بعض الصلاحيات للمعلمين بالمدرسة، ولا يكون هناك ألفه واحترام بين مدير المدرسة والمعلمين،انعكس ذلك على سلوك المعلمين ويكون شعورهم سلبياً تجاه مدير المدرسة وكذلك عملهم بالمدرسة، مما يولد لديهم قلة الرضا مما ينعكس ذلك على الأداء في مجال عملهم بالمدرسة.

بينما يفسر النمط الترسلي المستخدم من قبل مدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي للصفين (11−12) في محافظة شمال الباطنة،وعلاقته بالرضا الوظيفي للمعلمين بالعلاقة العكسية بمعنى إنه كلما تميز أسلوب مدير المدرسة بالسلبية الشديدة والإدارة الحرة المطلقة غير الموجهة تجاه العمل وكذلك المعلمين،أثر ذلك على سلوك المعلمين وتولد لديهم عدم الرضا عن المناخ السائد بالمدرسة بصورة عامة، مما يؤثر ذلك على عطائهم وجودة العمل بالمدرسة بشكل عام.

وقد اتفقت هذه النتيجة فيما يتعلق بالأنماط الإدارية المستخدمة من قبل مدراء المدارس وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين مع ما توصلت إليه دراسة(طوقان،1991)،ودراسة(عبدالرحيم،1996)،ودراسة(الأمين،1999)،ودراسة (محسوب، 2000)،ودراسة(Bare-Oldham,2000)،ودراسة(سلامة،2003)، ودراسة (القاسم، 2003)، ودراسة (Stumbf,2003)، ودراسة (العظمات،2004).

5.4 **التوصيات:**

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة أوصى الباحث بما يلي:

1− قيام مديريات التربية بالمحافظات التعليمية بتنظيم دورات تدريبية وتوعوية لمدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي للصفين (11−12) بمحافظة شمال الباطنة خاصة، ومحافظات السلطنة الأخرى بصورة عامة حول أهمية إتباع وتوظيف أفضل الأساليب الإدارية في مجال عملهم الإداري، وتوظيف الأسلوب الديموقراطي لما له من فوائد تربوية كثيرة تعود بالفائدة على مجال العمل، وكذلك أثره في تحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلمين.

2−على مديريات التربية بالمحافظات التعليمية زيادة الاهتمام والتركيز على رضا المعلمين بمدارس التعليم مابعد الأساسي للصفين (11−12) بمحافظة شمال الباطنة

خاصة والمحافظات التعليمية بالسلطنة بشكل عام؛ لما لذلك من أهمية وعلاقة بتحقيق متطلبات المعلمين والتي بدورها ترفع من درجة رضاهم عن عملهم وبالتالي زيادة إنتاجيتهم مما ينعكس على المستويات التحصيلية للطلاب.

3- تفعيل الأهداف العامة للإدارة الذاتية المطبقة في بعض مدارس السلطنة حالياَ،و إعطاء مدير المدرسة صلاحيات أكبر في مجال عمله مثل:إصدار الإجازات للمعلمين،ونقد المناهج الدراسية وغيرها من الصلاحيات التي تسير العمل بالمدرسة.

4- ضرورة إشراك المعلمين في عملية صنع القرار على مستوى المدرسة والمحافظة وكذلك على مستوى الوزارة؛ ليشعروا بدورهم الفاعل في العملية التعليمية، ويحقق لهم الرضا الوظيفي.

5- نشر الوعي بين العاملين في سلك التدريس بأهمية الرضا الوظيفي في مجال العمل لما لذلك من دور كبير في تحقيق الاستقرار النفسي لهم.

6- تخصيص يوم أو عقد لقاء تربوي (فصلي أو سنوي) للمعلمين في محافظاتهم التعليمية لمدارسة أوضاعهم واحتياجاتهم وما يعترض عملهم من عقبات ومحاولة إيجاد الحلول لها،وبناء علاقات قائمة على المشاركة والتعاون لتحقيق الأهداف التربوية وكذلك أهداف المعلمين على السواء مما لذلك من أثر بالغ في رضاهم الوظيفي.

دراسات مقترحة:

واستكمالا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة أوصى الباحث بما يلي:

1- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على متغيرات أخرى لم تتناولها الدراسة الحالية مثل: متغير الحالة الاجتماعية، ومتغير الحالة الاقتصادية، وكذلك متغير العمر.

2- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية للتعرف على العلاقة بين الأنماط الإدارية لمدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي ومتغيرات أخرى لم تتناولها الدراسة الحالية مثل: الإنتاجية في العمل، ومتطلبات الجودة الشاملة بسلطنة عمان.

3- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية للتعرف على العوامل المؤثرة في السلوك الإداري لمدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي بسلطنة عمان.

4- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية للتعرف على دور مدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي في رفع الروح المعنوية للمعلمين بسلطنة عمان.

5- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية للتعرف على العلاقة بين الرضا الوظيفي للمعلمين وبعض المتغيرات مثل:الأداء والصراع في العمل وكذلك الشفافية والمحاسبية.

المراجع

أ – المراجع العربية:

الابراهيم،عدنان.(2002).**الإدارة(تربوية . مدرسية . صفية)**.الأردن: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية للنشر والتوزيع.

الابراهيم،عدنان.(2011).**الإدارة(تربوية . مدرسية . صفية)**.الأردن: دار اليازوري.

ابراهيم،احمد.(1999). **العلاقات الإنسانية في المؤسسات التعليمية**. الإسكندرية: دار الوفاء.

إبراهيم،حسن محمد والعجمي، محمد حسنين.(2007). **الإدارة التربوية**. الأردن: دار المسيرة.

احمد، حافظ فرج و حافظ، محمد صبري. (2003).**إدارة المؤسسات التربوية**. القاهرة : عالم الكتب.

أحمد، سيد مصطفى.(2005).**إدارة السلوك التنظيمي نظرة معاصرة لسلوك الناس في العمل**. القاهرة : عالم الكتب.

الاغبري،عبدالصمد.(2000).**الإدارة المدرسية البعد التخطيطي التنظيمي المعاصر**. بيروت: دار النهضة العربية.

الأمين، محمود محمد.(1999).**أنماط القيادة التربوية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين**. رسالة دكتوراه غير منشورة ،جامعة أسيوط، مصر.

الجبر،زينب علي.(2006).**الإدارة المدرسية الحديثة من منظور علم النظم**. الكويت: مكتبة الفلاح.

حجي،أحمد إسماعيل.(2000).**الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**.القاهرة:دار الفكر العربي.

حسن، مصطفى وآخرون.(1985).**اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية**.القاهرة: مكتبة الأنجلو.

حمادات، محمد حسن.(2006).**القيادة التربوية في القرن الجديد**.عمان: دار مكتبة الحامد.

خطاب،عايدة السيد.(1999).الإدارة الإستراتيجية للموارد البشرية في ظل إعادة الهيكلة.القاهرة: كيلو بترا للطباعة.

الخواجة،عبد الفتاح محمد. (2004). **تطوير الإدارة المدرسية والقيادة الإدارية.** الأردن:دار الثقافة والنشر والتوزيع.

الدويك، تيسير.(1999). **أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي**.عمَان:دار الفكر للطباعة.

الدويك، تيسير وآخرون.(1998).**أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي**.عمان:دار الفكر.

رابعة، محمد صالح. (2001). **دور الإدارة المدرسية في معالجة المشاكل التي يتعرض لها طلاب المرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة.** رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عدن،اليمن.

راوية، حسن.(2001).**السلوك في المنظمات.** الإسكندرية: الدار الجامعية.

ربابعة،علي محمد.(2003).**إدارة الموارد البشرية**.الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

رسمي، محمد حسن.(2004). **السلوك التنظيمي في الإدارة التربوية**.الإسكندرية: دار الوفاء.

رضا،ناهد.(2006). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الابتدائية في مملكة البحرين: **مجلة العلوم التربوية والنفسية،** 7(3)،34-52.

الزغول،عماد عبد الرحيم.(2005).**مبادئ علم النفس التربوي**.العين:دار الكتاب الجامعي.

سلامه، ياسر خالد.(2003).**الإدارة المدرسية الحديثة مهاراتها ومعاييرها**.مصر: دار عالم الثقافة.

سلامه،رتيبة.(2003).**الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية في الأردن وعلاقتها بالرضا الوظيفي والولاء التنظيمي للمعلمين.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.

سلطان،محمد سعيد.(2002). **السلوك الإنساني في المنظمات**.الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

السنيدية،صفية بنت خلفان بن محمد.(2009).**دور الممارسات الإدارية والفنية لمدير المدرسة في التنمية المهنية للمعلمين في مدارس التعليم مابعد الأساسي من وجهة نظر المعلمين بسلطنة عمان**.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس،سلطنة عمان.

الشباسي، محمد سيد محمد.(2000).**الرضا الوظيفي عند معلمي التعليم الثانوي الصناعي**.رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس،القاهرة.

الشماع،خليل وحمود،خضير.(2000). **نظرية المنظمة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الشناق،معن سرور محمد.(2001).**الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية المهنية الحكومية في الأردن من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بالرضا الوظيفي**.رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة بغداد،العراق.

شيحة،لمياء عبد المجيد عبد التواب.(2004).**العلاقة بين تصورات المعلمين لطبيعة السلطة وأسسها ورضاهم عن ظروف عملهم في بعض المدارس الإعدادية لمحافظة الغربية**. رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة المنوفية، مصر.

الشيزاوية،رقية بنت محمد نور.(2008).**أنماط القيادة التربوية السائدة في مدارس التعليم الأساسي للصفوف (5-10) بسلطنة عمان وعلاقتها بالرضا لوظيفي للمعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الخليجية،مملكة البحرين.

طوقان،علي ومحمد واصف.(1991).**النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية في الضفة الغربية وتأثيره في الرضا الوظيفي للمعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس.

الطويل،هاني عبد الرحمن.(2000). **الإدارة التربوية والسلوك النظمي**.عمّان: دار وائل للطباعة والنشر.

الطويل،هاني عبد الرحمن. (1999). **الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق**. عمّان: دار وائل للطباعة والنشر.

الطويل،هاني عبد الرحمن.(1998). **الإدارة التربوية والسلوك النظمي**.عمّان: دار وائل للطباعة والنشر.

عابدين، محمد عبد القادر.(2005). **الإدارة المدرسية الحديثة**.عمان: دار الشروق.

عابدين، محمد عبد القادر.(2001).**الإدارة المدرسية الحديثة**.عمان: دار الشروق.

عاشور، احمد صقر.(1997). **السلوك الإنساني في المنظمات**. الاسكندريه: دار المعرفة الجامعية.

عبدالرحيم،زهير.(1996).**أنماط السلوك القيادي لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة اربد وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك،الأردن.

عبد السميع، مصطفى وحوالة، سهير محمد. (2005). **إعداد المعلم تنميته وتدريبه**.عمان : دار الفكر.

عبد الفتاح، محمد فتحي حسين.(2001).**المناخ التنظيمي في المدارس الخاصة والحكومية وعلاقته بالرضا الوظيفي للمعلم**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر،القاهرة.

عبد الهادي،احمد إبراهيم.(2001). **الإدارة الأسس والمبادئ العلمية**. القاهرة: دار النهضة العربية.

عبدالرزاق، عادل هاشم.(2010). **القيادة وعلاقتها بالرضا الوظيفي**. الاردن: دار اليازوري العلمية للنشروالتوزيع.

عربيات، بشير محمد.(2007)،**إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعليم**.عمان: دار الثقافة .

العجمي، محمد حسنين.(2000).**الإدارة المدرسية**.القاهرة: دار الفكر العربي.

العطية،ماجدة.(2003). **سلوك المنظمة(سلوك الفرد والجماعة)**.الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عطيوي،جودت عزت.(2001)،**الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية**.الأردن:الدار العلمية الدولية ودار الثقافة.

عطيوي،جودت عزت. (2004). **الإدارة التعليمية والأشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها**. الأردن: دار الثقافة.

العظمات، خلف دهر.(2004). **درجة ممارسة السلوك القيادي لمديري التربية والتعليم بالأردن وعلاقتها بالرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام التابعين لهم**. رسالة دكتوراه غير منشورة ،جامعة عمان العربية، الأردن.

العمايرة، محمد حسن.(1999). **مبادئ الإدارة المدرسية**.عمان:دار المسيرة.

عياصرة، علي أحمد . (2006).**القيادة والدافعية في الإدارة التربوية**.الأردن: دار الحامد للنشر.

العيافي،ظافر بن بداح محمد.(2001). **أنماط القيادة وأثرها على الرضا الوظيفي**.رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة الملك سعود،السعودية.

فليه، فاروق عبده وعبد المجيد، السيد محمد.(2005).**السلوك التنظيمي في أدارة المؤسسات التعليمية**.الأردن: دار المسيرة عمان.

القاسم،عبد الكريم محمود.(2003).أثر الأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس في الرضا الوظيفي للمعلمين العاملين معهم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**،14 (45)،87- 122.

القريوتي، محمد قاسم.(2000). **السلوك التنظيمي (دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة)**.عمان: دار الشروق.

القوس، سعود بن سهل.(2000). **المحددات الاجتماعية والمهنية لمستوى الرضا الوظيفي لدي المعلمين بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود.

القيسي، ماهر و الشيباني،عبدالجبار.(2000).**مدخل إلي الإدارة التربوية**.اليمن: دار جامعة اليمن.

كريم، ناصر علي. (2006). **الإدارة والإشراف التربوي**. الاردن: دار الشروق.

الكعبية،آمنة بنت عبدالله بن حجي.(2008). **الأنماط القيادية لمديري مدارس التعليم الأساسي وعلاقتها بتحفيز المعلمين بسلطنة عمان**.رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة الدول العربية،القاهرة.

ماهر، احمد.(1997). **السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات**. الإسكندرية: الدار الجامعية.

محسوب، أمل محمد.(2000). **الممارسات القيادية لمدير مدارس التعليم الثانوي والرضا الوظيفي لمعلميه في جمهوريه مصر العربية**. رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة عين شمس،القاهرة.

محمود، نظمية احمد.(1993).العلاقة بين مستوى الطموح والرضا لدى الأخصائيين الاجتماعيين. **مجلة علم النفس**،7 (28)، 80-116.

المشعان،عويد سلطان.(2002).العلاقة بين الرضا الوظيفي وكل من التفاؤل والتشاؤم والاضطرابات النفسية الجسمية لدى الموظفين في القطاع الحكومي بدولة الكويت: **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 18(1)،7-45.

مصطفى،أحمد سيد.(2005). **إدارة السلوك التنظيمي رؤية معاصرة لسلوك الناسي العمل**. القاهرة: دار الكتب.

مصطفى، أبو زيد فهمي وحسين، عثمان.(2003). **الإدارة العامة**. الإسكندرية:دار الجامعة الجديدة.

المعاذ،السيد حمدي.(1993).أثر تكنولوجيا الإنتاج ومراكز التحكم لدى الفرد على العلاقة بين سلوك القائد ورضا العاملين. **مجلة المحاسبة والإدارة والتامين**،(45)،39-73.

المعمري،علي بن عيسى بن علي.(2008). **تصور مقترح لتفعيل وتنظيم إدارة التعليم الأساسي في سلطنة عمان في ضوء التجارب العالمية المعاصرة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

آل ناجي، محمد.(2000). **الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسة المستقبل في القرن الحادي والعشرين**.قطر:الدار القطرية والتوزيع.

نجدة،ابراهيم علي.(2001).تطوير الإدارة التعليمية رؤية مستقبلية.القاهرة: دارالشمس للطباعة.
نواف،كنعان.(1999). القيادة الإدارية. عمان : دار الثقافة.
هاشم،زكي محمود.(1989). الجوانب السلوكية في الإدارة. الكويت: وكالة المطبوعات.
هاشم، عادل عبدالرازق.(2010).القيادة وعلاقتها بالرضا الوظيفي.الأردن: داراليازوري.
وزارة التربية والتعليم.(2008).دليل مدارس مابعد التعليم الأساسي. مسقط، سلطنة عمان.
وزارة التربية والتعليم.(2002).التعليم من أجل مستقبل أفضل. الندوة الوطنية حول تطوير التعليم الثانوي. مسقط، سلطنة عمان.
وزارة التربية والتعليم.(2007). برنامج التعليم مابعد الأساسي(الصفين الحادي عشر والثاني عشر) . مسقط، سلطنة عمان.
وزارة التربية والتعليم.(2007).التقرير السنوي لأداء أقسام الإشراف الإداري وتقييم الأداء المدرسي لدائرة تطوير الأداء المدرسي. مسقط، سلطنة عمان.
وزارة التربية والتعليم.(2005).الندوة الإقليمية حول تطوير التعليم ما بعد الأساسي بالدول العربية(للصفين 11،12).مسقط ، سلطنة عمان.
اليافعية،أماني بنت صالح بن حسين.(2009). الفاعلية المدرسية وأنماط السلوك القيادي لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

ب – المراجع الأجنبية:

Bareoldam , K.(2000).**An Examination of The perceived Leadership styles of Kentucky Public School principals as Principals as `Determinations of Teachers Job Satisfaction** .Unpublished Doctoral Dissertation ,West Virginia University.

Brown, M. (**2001). The Relationship Between Organizational Climate And Job Satisfaction Of Selected Urban Middle School Teachers In The Clark County School District Nevada.**Unpublished Doctoral Dissertation, University of Nevada**.**

Harvey, A.(2001).**How effective is Schooling Article Review and Synthesis of Research Findings .** Santa Monica's A : Rand Corporation.

Karen, W. (2002). **principal leadership style and teacher job Satisfaction**. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Seton Hall.

Mercer, D. (1997).Job Satisfaction and The Secondary Head Teacher The Creation Of a Model of Satisfaction: **school Leadership And Management**,17 (1) , 57- 67

Parkinson, K.E.(2008).A**n Examination 0f the relationship between the perceived leader ship style of the principal and late career teacher job satisfaction in selected elementary schools**.Unpublished Doctoral Dissertation, University of Arizona.

Robinson, George.(1993).**A study of the relationship of leader ship style of the principal and teacher job satisfaction.** Unpublished Doctoral Dissertation, University of Arkansas**.**

Smither, R. (1994). **The Psychology of Work and Human Performance .** Hyper Collins: College Publisher**.**

Stumpf, M. (2003). **The Relationship of Perceived Leadership Style of North Carolina Extension Directors to Job Satisfaction of County Extension professionals** Unpublished Doctoral Dissertation, Carolina State University.

Terry ,Beehr. (1996). **Basic Organizational Psychology**. U.S.A: Allyn and Bacon.

Vroom, V.(1995). **Work and motivation** . San Francisco : Bass Publisher

Pan, Q. (2007). An Analysis Of The Relation Between secondary School Organizational Climate And Teacher Job Satisfaction:**Chinese Education and Society**, 4(5), 65 - 77.

الملحق(1)

استبانة المقابلة
للأنماط الإدارية والرضا الوظيفي



جامعة مؤتة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

أخي المعلم / أختي المعلمة وفقكما الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته..... أما بعد:

يسعدني أن تكون أحد الزملاء المختارين للإسهام في هذه الدراسة التي أقوم بها للحصول على درجة الماجستير من قسم الإدارة التربوية من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مؤتة ، وهي بعنوان الأنماط الإدارية السائدة لدى مدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي ، وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين بسلطنة عمان ونظرًا لأهمية دورك في العملية التعليمية والتربوية باعتبارك المحور الأساسي الذي يمكن أن أعتمد عليه بعد الله في الحصول على معلومات صادقة وصريحة والتي ستكون الركيزة الأساسية في إنجاح هذه الدراسة ، وتحقيق أهدافها بعد توفيق الله ، تم إعداد دراسة استطلاعية للميدان التربوي تتمثل في إجراء مقابلة معكما لمناقشتكما في بعض الأسئلة، فأرجو أن تسمح / تسمحي لي بان استقطع جزءاَ من وقتك لكي نتحاور معك في الموضوع الذي بصدد دراسته.

وتفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام،،،

أولا: البيانات الأولية:

1. اسم المقابل :.................................
2. الوظيفة:.....................................
3. مدرسة:.....................................
4. اليوم:..
5. الموافق:...................... الوقت.........
6. المكان:.......................................

ثانيا: الأسئلة المطروحة في المقابلة:

س1: ما النمط الإداري الذي يستخدمه مديرك في المدرسة؟

ج1:...

س2: هل أنت راض عن إدارتك في المدرسة؟..................................

ولماذا؟...

س3: هل لديك رضا وظيفي؟...

ولماذا؟...

س4: هل ترى إن هناك علاقة بين النمط الإداري المستخدم من قبل مدير المدرسة، ورضاك الوظيفي، وبين جودة التدريس، والمستويات التحصيلية للطلاب؟..

كيف ذلك؟...

أخي المعلم / أختي المعلمة وأنا انهي هذه المقابلة لا يسعني إلا أن أشكرك على تعاونك معي، مع خالص شكري وتقديري على تكرمك بالإجابة على الأسئلة التي تحاورت معك فيها. وتقبلوا مني فائق التقدير والاحترام.

الباحث

الملحق(2)

استبانة الأنماط الإدارية في صورتها الأولية



جامعة مؤتة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

الفاضل الأستاذ الدكتور/...المحترم

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته ،،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة علمية ميدانية بعنوان " الأنماط الإدارية السائدة لدى مدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي، وعلاقتها برضا المعلمين بسلطنة عمان"، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة مؤتة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانه مكونة من ثلاثة أقسام ، وتهدف أداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة المرفقة إلى تشخيص ومعرفة الواقع الفعلي للأنماط الإدارية لمديري مدارس التعليم مابعد الأساسي في سلطنة عمان، وتحتوي الاستبانة على أربعة محاور يتناول كل محور منها عدة عبارات، والفئات المستهدفة هم المعلمون والمعلمات بمدارس التعليم مابعد الأساسي؛ لذا يرجى التكرم بالإطلاع على أداة الدراسة وابدأ رأيكم بكل دقة وموضوعية، وتقديم مقترحاتكم وتوصياتكم التي ستكون مناراً وإرشاداً لنا في تحسين شكل الأداة ومضمون محتواها ؛ لذا أرجو منكم التكرم بإجراء التعديلات التي ترونها مناسبة لتطوير أداة الدراسة بالحذف أو الإضافة أو التعديل في صياغة العبارات المخصصة لها.

والباحث يشكركم على حسن تعاونكم معه مسبقا.

وتفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام. الباحث

لطفاً يرجى كتابة بياناتكم الشخصية في الجدول التالي

الاسم	الوظيفة	التخصص	مكان العمل

القسم الثاني:بنود الاستبانة الخاصة بالأنماط الإدارية: **النمط الديمقراطي**

م	البيان	مناسبة	غير مناسبة	التعديل
	المحور الأول : العلاقات الإجتماعية (تعامل المدير مع المعلمين وجوانب العمل)			
1	يتحمس المدير لآراء وتجارب المعلمين التدريسية من خلال توجيهاته وإشرافه .			
2	يهتم المدير بالفروق الفردية لدى المعلمين والطلاب ويشجعها ؛ حيث يسمح لكل فرد تنمية ما يخصه من قدرات وميول .			
3	يحرص المدير على إقامة علاقات إنسانية مع المعلمين قوامها احترام شخصية المعلم وآرائه وأفكاره .			
4	يوفر المدير المناخ التربوي السليم لجميع العاملين معه بالمدرسة			
5	يقدم المدير بعض الخدمات الشخصية لكافة العاملين معه.			
6	يهتم المدير بتوزيع العمل على المعلمين كل حسب قدراته.			
7	يعمل المدير على حل مشكلات المعلمين بالمدرسة.			
8	يفوض المدير بعض من صلاحياته للمعلمين.			
	المحور الثاني : إتخاذ القرار			
1	يشرك المدير المعلمين والطلاب في إدارة المدرسة من خلال المشاركة في تحديد السياسات والبرامج واتخاذ القرارات .			
2	يقوم المدير بمساعدة المعلمين والتفكير معهم لتحديد ما سيقومون به وتنفيذه.			
3	يسمح المدير للمعلمين بالمدرسة بحرية إبداء الرأي ويستمع إليهم عند إتخاذ القرار.			
4	يشرك المدير المعلمين معه في إدارة الاجتماعات مع الحرص على أن يسود جو المحبة والتفاهم والتعاون والتشاور بينهم.			
5	لا يتخذ المدير القرارات الخاصة بالعمل بنفسه.			
6	يصدر المدير أحكاماً متسرعة في حل المشكلات القائمة.			

النمط الأوتوقراطي

م	البيان	مناسبة	غير مناسبة	التعديل
	المحور الأول : العلاقات الإجتماعية (تعامل المدير مع المعلمين وجوانب العمل)			
1	يتصرف المدير دون استشارة المعلمين .			
2	لا يهتم المدير بالجوانب التعزيزية والتحفيزية للعاملين معه بالمدرسة.			
3	يتصيد المدير أخطاء المعلمين ويحتفظ بها.			
4	يعتبر المدير كل من يخالفه الرأي من المعلمين متحدياً له.			
5	يحرص على أن يعمل الجميع بأقصى ما لديهم من طاقة.			
6	لا يفوض المدير بعض من مهامه للمعلمين.			
7	يهتم كثيراً بطريقة العمل أكثر من اهتمامه بحاجات العاملين معه بالمدرسة.			
8	يستخدم أسلوب الضغط والتهديد في التعامل مع العاملين معه بالمدرسة.			
	المحور الثاني : إتخاذ القرار			
1	يجبر المدير المعلمين على تنفيذ ما يصدره من قرارات .			
2	يستخدم المدير سلطته في عملية إصدار القرار.			
3	لايستخدم المدير الطريقة العلمية عند إتخاذ القرار.			
4	يتخذ المدير القرارات التي تخدم العمل بنفسه.			
5	يتقيد المدير حرفيا بالتعليمات والقرارات الصادرة من الوزارة دون مدارستها مع العاملين معه بالمدرسة.			
6	لا يصدر المدير القرارات بموضوعية ودقة.			
7	يصدر المدير الأحكام بدون دراسة متأنية.			

النمط الترسلي

م	البيان	مناسبة	غير مناسبة	التعديل
	المحور الأول : العلاقات الإجتماعية (تعامل المدير مع المعلمين وجوانب العمل)			
1	يدعو المدير للاجتماعات مع المعلمين دون خطة أو هدف.			
2	يسند المدير المهام للمعلمين بطريقة غير محددة وعامة.			
3	يركز المدير على العلاقات الاجتماعية دون الاهتمام بالعمل.			
4	يترك المدير المعلمين يحلون مشاكلهم بأنفسهم.			
5	لا يهتم المدير بمتابعة العمل مهنياً وإدارياً.			
6	يتساهل المدير كثيرا مع المعلمين المقصرين في أداء واجباتهم المتعلقة بجوانب بالعمل.			
7	يتيح المدير الحرية للمعلمين في تنفيذ المهام الموكلة إليهم دون رقابة .			
8	يحجم المدير عن تقديم وجهة نظره للمعلمين في الموضوعات التي يطرحونها.			
	المحور الثاني : إتخاذ القرار			
1	يتردد المدير كثيراً في إتخاذ القرارات الهامة التي تسير العمل بالمدرسة.			
2	يتجنب المدير إصدار القرارات التي تخدم العمل بالمدرسة.			
3	يعطي المدير المعلمين الحرية في تنفيذ ما يصدره من قرارات.			
4	لا يستخدم المدير سلطته في عملية إصدار القرار.			
5	يشرك المدير المعلمين معه في عملية إتخاذ القرار دون جدية كبيرة.			

الملحق(3)

استبانة الرضا الوظيفي في صورتها الأولية

القسم الثالث : الفقرات الخاصة بقياس الرضا الوظيفي

ويقصد به الباحث رضا المعلم عن مدير المدرسة والزملاء الذين يعملون معه وطبيعة العمل وكذلك رضاه عن الراتب وأنظمة الترقي والحوافز، مما يرفع من روحه المعنوية تجاه عمله بالمدرسة.

م	البيان	مناسبة	غير مناسبة	التعديل
	المحور الأول: الرضا عن مدير المدرسة:			
1	يقدر المدير المعلمين ويحترمهم.			
2	يشجع المدير التفكير الإبداعي لدى المعلمين.			
3	يتسم أسلوب المدير بالوضوح والشفافية في التعامل في مجال العمل .			
4	يشجع المدير المبادرات الفردية للمعلمين.			
5	يشجع المدير العمل الجماعي(العمل بروح الفريق).			
6	يفوض المدير بعض السلطات للمعلمين.			
7	يوفر لي المدير الفرص المناسبة لاستثمار قدراتي في مجال العمل.			
	المحور الثاني: الرضا عن الزملاء بالمدرسة:			
1	ينظر الزملاء المعلمون لعملي نظرة سلبية.			
2	يتيح لي عملي إقامة علاقات اجتماعية مع المعلمين.			
3	أشعر بأنني عضو فاعل مع زملائي المعلمين بالمدرسة.			
4	علاقتي مع زملائي المعلمين بالمدرسة تتسم بروح الفريق الواحد.			
5	روح التنافس هي الروح السائدة بين المعلمين بالمدرسة.			
6	أحرص على أن تكون صورة زملائي المعلمين حسنة عند الطلاب.			
	المحور الثالث: الرضا عن طبيعة العمل:			
1	تضايقني كثرة الأعمال الإدارية التي أكلف بها.			
2	أشعر بالسعادة أثناء تأدية مهام عملي .			
3	يقدر المسئولون عملي بمهنة التدريس.			
4	أقوم بأداء واجباتي الوظيفية بصورة حسنة.			
5	وظيفتي الحالية لا ترقى بمركزي وخبرتي.			

م	البيان	مناسبة	غير مناسبة	التعديل
	المحور الرابع : الرضا عن الراتب ونظام الترقية والحوافز			
1	توفر لي وظيفتي كمعلم فرص الترقي والتقدم.			
2	أشعر بعدالة نظام الترقيات وموضوعيته.			
3	توفر لي وظيفتي كمعلم فرص الحصول على الحوافز بأنواعها.			
4	أشعر أن راتبي قليل مقارنة بالوظائف الأخرى.			
5	الحافز الذي تقدمه المدرسة لي لا يدفعني لتطوير وتحسين أدائي.			
6	لا يتناسب راتب معلم مرحلة التعليم مابعد الأساسي مع ما يبذله من جهد.			

الملحق(4)

قائمة المحكمين

قائمة بأسماء المحكمين لاستبانة الأنماط لإدارية لدى مدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين بسلطنة عمان.

م	أسماء المحكمين	التخصص	مكان العمل
1	أ.د. بسام مصطفى العمـــري	إدارة تربوية	كلية التربية جامعة السلطان قابوس.
2	د. صالحه عبدالله عيسان	فلسفة تربية مقارنة وإدارة نظم تعليمية	كلية التربية جامعة السلطان قابوس.
3	د. هيثم محمد الطوخي	أصول تربية	كلية التربية جامعة السلطان قابوس.
4	د.أحمد عتيمي مهناوي محمد	أصول تربية	كلية التربية جامعة السلطان قابوس.
5	د.حليس بن محمد العريمـــي	إدارة تربوية	كلية العلوم التطبيقية بصور.
6	د. أحمد محمد برقعـــــان	إدارة تربوية	كلية التربية جامعة حضرموت.
7	د.احمد علي الحـــــاج	إدارة تربوية	كلية التربية جامعة صنعاء.
8	د.عبد الجبـــــار الطيب	إدارة تربوية	كلية التربية جامعة صنعاء.
9	د.سليمان سرحان الزعابي.	إدارة تربوية	دولة الأمارات العربية المتحدة - وزارة التربية والتعليم - الفجيرة.
10	د.عايدة بنت بطي القاسمية.	إدارة تربوية	المديرية العامة للتربية والتعليم لمحافظة شمال الباطنة.
11	د.سالم بن محمد الحجـــري	إدارة تربوية	المديرية العامة للتربية والتعليم لمحافظة شمال الشرقية.
12	د. علي بن عيسى المعمـــري	إدارة تربوية	المديرية العامة للتربية والتعليم لمحافظة شمال الباطنة.
13	د.عبدالله بن علي الشبلـــي	علم نفس تربوي	المديرية العامة للتربية والتعليم لمحافظة شمال الباطنة.
14	د. محمد أحمد نقـــــادي	قياس وتقويم	جامعة صحار.
15	أ. مصبح بن سالم الشبلـــي	قياس وتقويم	المديرية العامة للتربية والتعليم لمحافظة شمال الباطنة.

الملحق(5)

استبانة الأنماط الإدارية في صورتها النهائية بعد التحكيم



جامعة مؤتة

عمادة الدراسات العليا

أخي المعلم / أختي المعلمة المحترم/المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته..... أما بعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة علمية ميدانية بعنوان " الأنماط الإدارية السائدة لدى مدراء مدارس التعليم مابعد الأساسي، وعلاقتها برضا المعلمين بسلطنة عمان من وجهة نظرهم"، وذلك استكمالا لنيل درجة الماجستير في التربية تخصص إدارة تربوية من جامعة مؤتة، ولتحقيق ذلك تم إعداد استبانة مكونة من قسمين: الأول لقياس الأنماط الإدارية، والقسم الثاني لقياس الرضا الوظيفي، لذا يرجى التكرم بقراءة بنود الاستبانة بكل دقة وموضوعية،ووضع علامة(✓)على يسار كل مفردة من مفردات الاستبانة على حسب ما تراه مناسباً من وجهة نظرك، علما بأن إجاباتكم ستكون موضع الثقة وستعامل بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، ولكم شكري وتقديري على تعاونكم معي.

سعيد بن راشد الروشدي

أولاَ: البيانات الشخصية

7. الاسم (اختياري):...................................
8. النوع : ذكر( ) أنثى( )
9. سنوات الخبرة:

أ- 5 سنوات وأقل( ) ب- (6 -10) سنوات( ) ج- (11) سنة فأكثر( )

ب- المؤهل العلمي:

أ- دبلوم ( ) ب- بكالوريوس ( ) ج- ماجستير فأعلى( )

القسم الأول: استبانة الأنماط الإدارية

م	الفقرات	درجة الموافقة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
	المحور الأول : العلاقات الإجتماعية (تعامل المدير مع المعلمين وجوانب العمل)					
1	يتحمس المدير لآراء المعلمين التدريسية من خلال توجيهاته وإشرافه .					
2	يراعي المدير الفروق الفردية بين المعلمين بالمدرسة.					
3	يحرص المدير على إقامة علاقات إنسانية طيبة مع المعلمين .					
4	يوفر المدير المناخ التربوي السليم لجميع العاملين بالمدرسة .					
5	يقدم المدير بعض الخدمات الشخصية لكافة العاملين معه.					
6	يهتم المدير بتوزيع العمل على المعلمين كل حسب قدراته.					
7	يعمل المدير على حل مشكلات المعلمين بالمدرسة.					
8	يفوض المدير بعضاً من صلاحياته للمعلمين.					
	المحور الثاني : إتخاذ القرار(مشاركة المدير للمعلمين في عملية إتخاذ القرار).					
9	يشرك المدير المعلمين في تحديد السياسات الخاصة بالإدارة المدرسية.					
10	يقوم المدير بمساعدة المعلمين في تحديد ما سيقومون به من مهام وتنفيذها.					
11	يحترم المدير آراء المعلمين المختلفة عن آرائه.					
12	يشرك المدير المعلمين في اتخاذ القرارات المرتبطة بالإدارة المدرسية.					
13	يصدر المدير أحكاماً متسرعة في حل المشكلات القائمة.					

م	الفقرات	درجة الموافقة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
	المحور الأول : العلاقات الإجتماعية (تعامل المدير مع المعلمين وجوانب العمل)					
14	يتصرف المدير دون استشارة المعلمين .					
15	يهمل المدير الجوانب التعزيزية للعاملين معه بالمدرسة.					
16	يتصيد المدير أخطاء المعلمين بالمدرسة.					
17	يعتبر المدير كل من يخالفه الرأي من المعلمين متحدياَ له.					
18	يحرص المدير على أن يعمل الجميع بأقصى ما لديهم من طاقة.					
19	لا يفوض المدير بعضاَ من مهامه للمعلمين.					
20	يهتم لمدير كثيراَ بطريقة العمل أكثر من اهتمامه بحاجات العاملين معه بالمدرسة.					
21	يستخدم المدير أسلوب التهديد والوعيد في التعامل مع العاملين معه بالمدرسة.					
	المحور الثاني : إتخاذ القرار(مشاركة المدير للمعلمين في عملية إتخاذ القرار).					
22	يجبر المدير المعلمين على تنفيذ ما يصدره من قرارات .					
23	يستخدم المدير سلطته في عملية إتخاذ القرار.					
24	لايستخدم المدير الطريقة العلمية في صناعة القرار.					
25	يتخذ المدير القرارات التي تخدم العمل بذاته.					
26	يتقيد المدير حرفيا بالتعليمات والقرارات الصادرة من الوزارة دون مدارستها مع العاملين معه بالمدرسة.					
27	لا يصدر المدير القرارات بموضوعية ودقة.					
28	يصدر المدير الأحكام بدون دراسة متأنية.					

م	الفقرات	درجة الموافقة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
	المحور الأول: العلاقات الإجتماعية (تعامل المدير مع المعلمين وجوانب العمل)					
29	يدعو المدير للاجتماعات مع المعلمين دون خطة أو هدف .					
30	يسند المدير المهام للمعلمين بطريقة غير مدروسة.					
31	يركز المدير على العلاقات الاجتماعية دون الاهتمام بالعمل.					
32	يترك المدير المعلمين يحلون مشاكلهم بأنفسهم.					
33	لا يهتم المدير بمتابعة العمل مهنياً وإدارياً.					
34	يتساهل المدير كثيرا مع المعلمين المقصرين في أداء واجباتهم الوظيفية.					
35	يتيح المدير الحرية للمعلمين في تنفيذ المهام الموكلة إليهم دون رقابة .					
36	يحجم المدير عن تقديم وجهة نظره في الموضوعات التي يطرحها المعلمون.					
	المحور الأول: العلاقات الإجتماعية (مشاركة المدير للمعلمين في عملية إتخاذ القرار)					
37	يتردد المدير كثيراً في إتخاذ القرارات الهامة التي تسير العمل بالمدرسة.					
38	يتجنب المدير إصدار القرارات التي تخدم العمل بالمدرسة.					
39	يعطي المدير المعلمين الحرية في تنفيذ ما يصدره من قرارات .					
40	يتردد المدير في إتخاذ أي قرارات تتعلق بالعمل المدرسي.					
41	يشرك المدير المعلمين معه في عملية إتخاذ القرار دون جدية كبيرة.					

الملحق(6)

استبانـة الرضا الوظيفي في صورتها النـهائية بعد التحكيم

القسم الثاني: استبانة لقياس الرضا الوظيفي للمعلم

م	الفقرات	درجة الموافقة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
	المحور الأول: الرضا عن مدير المدرسة:					
1	يحترم المدير المعلمين بالمدرسة.					
2	يشجع المدير التفكير الإبداعي لدى المعلمين.					
3	يتسم أسلوب المدير بالوضوح في التعامل مع المعلمين.					
4	يشجع المدير المبادرات الفردية للمعلمين.					
5	يشجع المدير العمل الجماعي(العمل بروح الفريق).					
6	يفوض المدير بعض السلطات للمعلمين.					
7	يوفر المدير الفرص المناسبة لاستثمار قدراتي في مجال العمل.					
	المحور الثاني: الرضا عن الزملاء بالمدرسة:					
8	ينظر الزملاء المعلمون لعملي نظرة سلبية.					
9	يتيح لي عملي إقامة علاقات اجتماعية مع المعلمين.					
10	أشعر بأنني عضو فاعل مع زملائي المعلمين بالمدرسة.					
11	علاقتي مع زملائي المعلمين بالمدرسة تتسم بروح الفريق الواحد.					
12	روح التنافس هي الروح السائدة بين المعلمين بالمدرسة.					
13	أحرص على أن تكون صورة زملائي المعلمين حسنة عند الطلاب.					
	المحور الثالث: الرضا عن طبيعة العمل:					
14	تضايقني كثرة الأعمال الإدارية التي أكلف بها.					
15	أشعر بالسعادة أثناء تأدية مهام عملي .					
16	يقدر المسئولون عملي بمهنة التدريس.					
17	أقوم بأداء واجباتي الوظيفية بصورة حسنة.					
18	وظيفتي الحالية لا ترقى بمركزي وخبرتي.					

م	الفقرات	درجة الموافقة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
	المحور الرابع: الرضا عن الراتب ونظام الترقية والحوافز:					
19	توفر لي وظيفتي كمعلم فرص الترقي والتقدم.					
20	أشعر بعدالة نظام الترقيات وموضوعيته.					
21	توفر لي وظيفتي كمعلم فرص الحصول على الحوافز بأنواعها.					
22	أشعر أن راتبي قليل مقارنة بالوظائف الأخرى.					
23	الحافز الذي تقدمه المدرسة لي لا يدفعني لتطوير وتحسين أدائي.					
24	لا يتناسب راتب معلم مرحلة التعليم مابعد الأساسي مع ما يبذله من جهد.					

السيرة الذاتية

الاسم : سعيد بن راشد بن سعيد الروشدي

الكلية : العلوم الإنسانية والاجتماعية

التخصص : الإدارة التربوية

السنة : 2011 م

العنوان البريدي : صندوق البريد : 200 ، الرمز البريدي : 311

الهاتف الأرضي : 26750264

الهاتف النقال : 99428286

الفاكس : 26842171

البريد الإلكتروني : Saied.alroshdi55@moe.om